

FENIKS

PRZESTRZEŃ RELACJI PRZESTRZEŃ ZADANIA

Adam Jagiełło-Rusiłowski
Dobrośława Korczyńska-Partyka
Aleksandra Lewandowska-Walter

Olga Ludyga
Michalina Rutka
Monika Sztolpa
Ryszard Traczyk
Martyna Wielewska-Baka
Marta Witkowska
Beata Woźniak-Krawczyk

ISBN 978-83-7865-350-9



9 788378 653509 >

PODRĘCZNIK

FENIKS - PRZESTRZEŃ RELACJI, PRZESTRZEŃ ZADANIA - podręcznik

Autorzy:

Adam Jagiełło-Rusiłowski, Dobrosława Korczyńska-Partyka, Aleksandra Lewandowska-Walter,
Olga Ludyga, Michalina Rutka, Monika Sztolpa, Ryszard Traczyk, Martyna Wielewska-Baka,
Marta Witkowska, Beata Woźniak-Krawczyk

Recenzenci:

dr Liisa Kairisto-Mertanen, Turku University of Applied Sciences
dr Taru Penttilä, Turku University of Applied Sciences

Opracowanie redakcyjne:

Dobrosława Korczyńska-Partyka i Martyna Wielewska-Baka

ISBN 978-83-7865-350-9



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Podręcznik współfinansowany przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego

Podręcznik powstał w ramach projektu „Kształcimy najlepszych – kompleksowy program rozwoju doktorantów, młodych doktorów oraz akademickiej kadry dydaktycznej Uniwersytetu Gdańskiego” - Zadanie 5 - Współpraca ponadnarodowa (nr umowy: UDA-POKL.04.01.01-017/10-01) dofinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

FENIKS

PRZESTRZEŃ RELACJI PRZESTRZEŃ ZADANIA

Adam Jagiełło-Rusiłowski
Dobrosława Korczyńska-Partyka
Aleksandra Lewandowska-Walter
Olga Ludyga
Michalina Rutka
Monika Sztolpa
Ryszard Traczyk
Martyna Wielewska-Baka
Marta Witkowska
Beata Woźniak-Krawczyk

1,2

Opracowanie redakcyjne:
Dobrosława Korczyńska-Partyka
Martyna Wielewska-Baka

SPIS TREŚCI

Od Autorów	6
1. Diagnoza sytuacji: wokół pojęcia porażki	7
1.1.1. Podstawowe definicje	8
1.1.2. Edukacja a rynek pracy	9
1.2.3. Przeciw „kulturze jednej szansy”	10
1.2. Wartość pozytywna porażki: od porażki do próby	11
Podręcznik 1 PRZESTRZEŃ RELACJI	13
2. Wykładowca jak autorytet	14
2.1.1. Definiowanie pojęcia autorytetu	14
2.1.2. Autorytet całościowy versus autorytet cząstkowy	16
2.1.3. Relacja autorytetu moralnego do naukowego w kontekście uczelni wyższej	19
2.2.4. Problem z autorytetem	22
2.2.5. Potrzeba autorytetu także na uczelniach wyższych	24
3. Miejsce i rola studenta	27
3.1.1. Kilka uwag o nauce dzisiaj	27
3.1.2. Pojęcie wiedzy i wpływ tzw. postmodernizmu	29
3.2. Student wobec porażki	30
3.3. Obszary „porażki” studenta	31
4. Metody redefiniujące pojęcie porażki	32
4.1. Feedback	33
4.1.1. Definicje i rodzaje feedbacku; funkcje	33
4.1.2. Propozycje metod	34
4.1.2.1. Przeniesienie punktu ciężkości z oceny na analizę procesu; pytania – ocena formatywna	34
4.1.2.2. Model GOLD	36
4.1.2.3. Dwuskalowa ocena	37
4.1.2.4. “Wiem, czego nie wiem”, czyli jak student może uzmysłowić sobie, że wiedza odkrywana podczas zajęć jest mu niezbędna	38
4.1.2.5. Alternatywne zadania	39
5. Praca grupowa	40
5.1. Bezpieczeństwo w grupie	42
5.1.1. Budowanie zespołu	42
5.1.1.1. Przykładowe ćwiczenia	45
5.1.2. Budowanie relacji w zespołach innowacyjnych	51
5.1.2.1. Zaufanie	51
5.1.2.2. Autorytet	53
5.1.2.3. Dynamika i audyt ról w zespole innowacyjnym	54
5.2. Aktywizacja poprzez motywowanie pozytywne – informacje zwrotne	56
5.2.1. Przykładowe ćwiczenia	58
5.2.3. Dostosowanie tempa pracy do możliwości członków grupy	60

SPIS TREŚCI

Podręcznik 2 PRZESTRZEŃ ZADANIA.....	61
1. Natura kreatywności i innowacyjności.....	62
2. Zadanie jako innowacja	65
2.1. Konstruowanie zadań	
– sfera problemu.....	65
2.1.1. Dostrzeżenie problemu.....	66
2.1.2. Sformułowanie zadania.....	68
2.1.3. Zrozumienie zadania.....	69
2.2. Konstruowanie zadań	
- sfera rozwiązań	70
2.2.1. Wytwarzanie pomysłów.....	70
2.2.2. Ocena pomysłów	73
2.2.3. Podjęcie decyzji.....	74
2.3. Myślenie dywergencyjne.....	75
2.4. Gamifikacja w edukacji.....	77
2.4.1. Gra a porażka - rola przegranej w formowaniu doświadczenia etapu gry	79
3. Zasoby i ograniczenia grupy wpływające na realizację zadania	80
3.1. Umysł zbiorowy i jego konsekwencje dla funkcjonowania członków grupy	80
3.2. Bariery w procesie twórczym	85
4. Mentalność pozytywna vs mentalność negatywna.Kształcenie jako proces prowadzący do transformacji postaw wobec uczenia się	87
4. 1. Pojęcie mentalności	87
4.2. Kształcenie jako proces prowadzący do zmiany mentalności.....	89
BIBLIOGRAFIA.....	97

OD AUTORÓW

Celem naszych manuali jest pokazanie przykładowych metod, które mogą pomóc przewartościować pojęcie porażki. Sądzymy, że strach przed porażką, stanowiący silny komponent naszej kultury, znacząco wpływa na proces kształcenia oraz na relacje między różnymi podmiotami systemu edukacji.

Zmiana paradygmatów kulturowych jest procesem złożonym i długotrwałym, wierzymy jednak, że nawet za pomocą drobnych przesunięć, innego rozłożenia akcentów czy prostego przeformułowania pytań można pomóc wykładowcy odnaleźć się w sytuacji przewartościowania kategorii autorytetu, a w studencie wywołać w poczucie sprawczości, pobudzić jego motywację do nauki i działania, a przede wszystkim sprawić, by porażka, czy niepowodzenie nie stanowiły deficytowego końca lecz impuls do kolejnych poszukiwań.

Odwołując się do mitologicznego feniksa, ptaka, który rodzi się z własnych popiołów, chcemy spojrzeć na proces edukacji jako przestrzeń ciągłej zmiany, otwartości i doświadczenia, w której pojęcie porażki - tak jak śmierci w przypadku feniksa - choć obecne, nabiera innej wartości. Odczarowana kategoria porażki stanowi bowiem niezbędny element procesu edukacji. Nie jest końcem, a początkiem, jednym z etapów kształcenia.

Nasze propozycje zawarliśmy w dwóch przenikających się i uzupełniających się manualach, zawierających dwie perspektywy: przestrzeń relacji oraz w przestrzeń zadania.

1. DIAGNOZA SYTUACJI: WOKÓŁ POJĘCIA PORAŻKI

Każda porażka jest szansą żeby spróbować jeszcze raz, tylko mądrzej.
Henry Ford

1.1.1. PODSTAWOWE DEFINICJE

W literaturze możemy odnaleźć poniższe definicje sukcesu i porażki:

- Sukces – „utożsamiany jest ze sposobem życia, przedsiębiorczością, wartością, do której warto dążyć w życiu zawodowym i pozazawodowym, stanem posiadania, sposobem myślenia”.
- Porażka – „oznacza najczęściej niespełnione pragnienia, niezaspokojone potrzeby, niezrealizowane zadania, cele, brak pożądanego planowanego rezultatu podjętych działań lub też wynik, który z różnych przyczyn jest odmienny od zamierzonego, o charakterze ambiwalentnym” (Izdebska, 2007).

Tak zdefiniowane pojęcia wpływają na interpretowanie wielu sfer ludzkiej działalności: edukacyjnej, zawodowej czy kultury w ogóle.

1.1.2. EDUKACJA A RYNEK PRACY

Za jeden z wyznaczników tak zwanej kultury ponowoczesnej można uznać nastawienie na sukces jako niemal bezkrytycznie i powszechnie przyjęty model drogi do zawodowej kariery i społecznego uznania. Niezależnie od tego, w jakich wartościujących kategoriach będziemy rozpatrywać kierunek rozwoju i charakter zmian współczesnych uczelni, „kultura/ cywilizacja sukcesu” wywiera bezsprzecznie nacisk na stan edukacji, a co za tym idzie – jej jakość, dynamikę, preferencje, itd.

W takim ujęciu nauka jako instytucja powinna być odzwierciedleniem zapotrzebowań na rynku pracy, ponieważ to ten ostatni dyktuje rodzaj i ilość zapotrzebowań na poszczególne profile zawodowe. To sprzężenie zwrotne, tak charakterystyczne w dobie kapitalizacji i umasowienia uczelni (rozumianego zarówno jako powszechnej dostępności i ich dużej liczby), jest w naturalny sposób wybiórcze i z oczywistych względów niekorzystne dla tych kierunków, które nie mają swojej „przyszłości” na rynku pracy. „Kultura sukcesu” wywiera nacisk już od najniższych stopni edukacji na profil psycho-społeczny jednostki, dyktując „najlepsze” ścieżki edukacji i oczekiwane standardy „profesjonalnych” zachowań. Z kolei wiele schematów naszego działania w życiu jest zdeterminowanych długotrwałym procesem i wzorcami uczenia się. Wzorce te wpływają też na naszą postawę, a więc na umiejętność ustosunkowania się do ludzi (jako jednostek i zespołu), do zadań, kształtują sposoby formułowania celów i egzekwowania wyników.

1.2.3. PRZECIWIW „KULTURZE JEDNEJ SZANSY”

W „kulturze sukcesu”, zarówno w sferze życiowej jak i akademicko-zawodowej, nie ma miejsca na porażkę. W społeczeństwie konkurencyjnym stanowi ona czynnik opóźniający i dowód na skromniejsze kompetencje, mniejszą odporność psychiczną, itp. Porażka jest często równoznaczna z poddaniem się, rezygnacją z dalszego działania, zatraceniem sensu i w efekcie zaniżeniem samooceny. Kultura porażek wiąże się z naturalnie z silnym (i miazdzącym) przeciwstawieniem jej pojęciu sukcesu. Obydwa te skrajne pojęcia, porażki i sukcesu, chcą być miarodajne, dlatego porażka jest zawsze kojarzona z krokiem wstecz, zaprzepaszczeniem kariery, itp. Wysiłek studenta jest wartością niemal nieistniejącą w skali ocen i właściwie nie liczy się w na drodze edukacji i w kulturze „jednej szansy”. W oczywisty sposób uwikłanie w powyższe schematyczne paradygmaty przenika do różnych obszarów życia społecznego, w tym do środowiska akademickiego.

1.2. WARTOŚĆ POZYTYWNA PORAŻKI: OD PORAŻKI DO PRÓBY

Celem powyższego teoretycznego wstępu nie było naturalnie pokazanie jednoznacznych kierunków zachodzących procesów, jak również ich wartościowanie. Celem było jedynie zauważenie rzeczy zupełnie oczywistej: zmiany na poziomie paradygmatycznym wpływają na rzeczywistość edukacji, powodując pojawienie się czynnika ryzyka.

Wyzwaniem pozostają zapytania:

- 1) w jaki sposób ów czynnik ryzyka można wykorzystać konstruktywnie, traktując pole edukacji jako „przestrzeń eksperymentu”?
- 2) jak inaczej mówić o porażce, by stała się ona raczej rodzajem próby świadczącym o determinacji jednostki?

Proponujemy zupełnie inaczej myśleć o kategorii porażki. Porażka może być postrzegana jako konsekwencja podjętego ryzyka (w przestrzeni eksperymentu). Istnieje zatem jej wartość pozytywna: porażka jest wynikiem, świadczy o podjętym działaniu, informuje na jakim etapie drogi dana osoba się znajduje. I w końcu – co jest wartością nieprzecenioną – informuje o doświadczeniu jednostki.

Środowisko uniwersytetu może stać się ośrodkiem sprawnego przeformułowywania pojęcia porażki na dwóch nierozłącznych poziomach: (A) zewnętrznym, a więc skupiającym się budowaniu odpowiedniego kontekstu i stwarzaniu przestrzeni dla błędu, traktowanego jako naturalna część procesu edukacyjnego/ twórczego; (B) wewnętrznym, psychologicznym, który polegałby na odnajdywaniu motywacji, by traktować porażkę jako wyzwanie.

Celem powyższego teoretycznego wstępu nie było naturalnie pokazanie jednoznacznych kierunków zachodzących procesów, jak również ich wartościowanie. Celem było jedynie zauważenie rzeczy zupełnie oczywistej: zmiany na poziomie paradygmatycznym wpływają na rzeczywistość edukacji, powodując pojawienie się czynnika ryzyka.

Wyzwaniem pozostają zapytania:

- 1) w jaki sposób ów czynnik ryzyka można wykorzystać konstruktywnie, traktując pole edukacji jako „przestrzeń eksperymentu”?

2) jak inaczej mówić o porażce, by stała się ona raczej rodzajem próby świadczącym o determinacji jednostki?

Proponujemy zupełnie inaczej myśleć o kategorii porażki. Porażka może być postrzegana jako konsekwencja podjętego ryzyka (w przestrzeni eksperymentu). Istnieje zatem jej wartość pozytywna: porażka jest wynikiem, świadczy o podjętym działaniu, informuje na jakim etapie drogi dana osoba się znajduje. I w końcu – co jest wartością nieprzecenioną – informuje o doświadczeniu jednostki.

Środowisko uniwersytetu może stać się ośrodkiem sprawnego przeformułowywania pojęcia porażki na dwóch nierozłącznych poziomach: (A) zewnętrznym, a więc skupiającym się budowaniu odpowiedniego kontekstu i stwarzaniu przestrzeni dla błędu, traktowanego jako naturalna część procesu edukacyjnego/ twórczego; (B) wewnętrznym, psychologicznym, który polegałby na odnajdywaniu motywacji, by traktować porażkę jako wyzwanie.

W kolejnych rozdziałach przedstawiamy tło, na jakim rozgrywa się opisany przez nas problem oraz propozycje metod, które mogą pomóc w przewartościowaniu pojęcia porażki.

PODREČZNIK 1
PRZESTRZEŃ
RELACJI

2. WYKŁADOWCA JAK AUTORYTET

2.1.1. DEFINIOWANIE POJĘCIA AUTORYTETU

Pojęcie „autorytet” pochodzi od łacińskiego terminu *autoritas*, który w tłumaczeniu na język polski oznacza wagę, powagę ale także radę i wpływową osobę. Jak wynika z powyższego wyjaśnienia, „autorytet” może być zarówno cechą osoby, jak i instytucji, a także pewnej idei czy doktryny.

W sposób najbardziej powszechny pod pojęciem autorytetu rozumie się jednak osobę będącą reprezentantem cech społecznie pożądanych i wysoko wartościowanych. Ze względu na owe posiadane przymioty jest ona także stawiana innym za wzór do naśladowania.

A w zależności od rodzaju reprezentowanych cech postać ta posiada różny zasięg oddziaływania. Są zatem autorytety 1) powszechne, tj. wspólne dla danego społeczeństwa jako całości, np. laureaci nagrody Nobla, ale także 2) autorytety lokalne, obowiązujące w danej grupie. Kimś takim może być lider w organizacji młodzieżowej, trener w klubie sportowym czy rodzic. Nie zawsze jednak uznanie kogoś za autorytet idzie w parze z jej/jego wiekiem czy umiejętnościami lub wiedzą. Szczególnie w przypadku młodych ludzi autorytetami są często rówieśnicy, i to nierzadko ci wyróżniający się negatywnie poprzez np. agresywne, lub prowokujące zachowanie.

Niezależnie jednak od tego, jaki bywa powód uznania kogoś za autorytet, zawsze jest to ktoś wyróżniający się spośród reszty. Czy to poprzez olbrzymią wiedzę i osiągnięcia naukowe, czy pseudo-odwagę palenia papierosów w szkolnej toalecie – autorytet ma w sobie walor niedoścignionego wzorca. Ideału, któremu pragnie się sprostać lub chociaż ogrzać w jego atrakcyjnym blasku.

W wielu przypadkach dochodzi do sytuacji, gdy powoływanie się na czyis autorytet polega

jedynie na jego słownym przytaczaniu, za czym nie podążają stosowne czyny. Wielu spośród powołujących się na postać na przykład Jana Pawła II, Józefa Piłsudskiego postępuje według starej rzymskiej maksymy „widzę, pochwalam, lecz wybieram gorsze”.

I nie wynika to ze złych intencji czy niskiego poziomu moralnego, lecz z tego iż sprostanie ideałom (odgórnie określanym autorytetom) jest niezwykle trudne i wymaga wyrzeczeń.

Pod wieloma względami zdecydowanie łatwiej jest naśladować kolegę, który pali, wagaruje, czy lekceważy nauczycieli lub wykładowców, niż podążać za wskazówkami wielkiego naukowca lub filozofa. Po pierwsze dlatego, iż autorytet kolegi tworzy się na oczach obserwatora i pozostaje z nim w stałej i żywej komunikacji interpersonalnej, co zwiększa wiarygodność a zatem i obowiązywalność przekazu. Po drugie, dlatego, że odbiorca ma wrażenie, iż to on dokonuje wyboru, a nie jest on mu narzucany przez instytucję (nota bene kolejny autorytet). Po trzecie, dlatego, że pomiędzy tak tworzonym autorytetem a jego odbiorcą tworzy się wzajemna więź polegająca na bezustannym wzmacnianiu zajętych pozycji. Im bardziej ufa się autorytetowi kolegi, im bardziej bezkrytycznie jest się w niego wpatrzonym, tym łatwiej mu o wyrazistość postawy, jednoznaczność zachowań – bo wiąże się to z poklaskiem wpatzonego weń audytorium.

Problem pojawia się wówczas, gdy tak potrójnie wzmocniony autorytet potyka się lub zostaje skonfrontowany z innym, silniejszym. A im ma on słabsze podstawy, tym łatwiej o jego detronizację. Konsekwencją tegoż jest destabilizacja tożsamości budowanej w oparciu o ów autorytet, którą można określać jako „kryzys” polegający na poczuciu braku sensu życia.

Z tego też względu, aby autorytet nie ulegał tak łatwo destrukcji każde społeczeństwo jest zainteresowane zbudowaniem szeregu instytucjonalnych autorytetów, które będą stały na straży społecznej stabilności i jednocześnie dawały poczucie bezpieczeństwa jednostkom je tworzącym.

Tak tworzone wzorce osobowe jakkolwiek trwałe, są odległe i trzeba niemało trudu aby je „urealnić” czy zobrazować. Co z resztą nie zawsze się udaje. Obowiązywalność autorytetów nie jest ponadto dana raz na zawsze, ponieważ są one związane z sytuacją społeczno-ekonomiczno-polityczną, w jakiej zostały skonstruowane. Wraz ze zmianą warunków życia ulegają one osłabieniu, bowiem ich obowiązywalność poddawana jest konfrontacji. Część z nich potrafi się temu oprzeć, część zaś ulega detronizacji. Zdarza się też, że powszechny autorytet w wyniku przemian staje się autorytetem niszowym, jak np. w przypadku Arystotelesa, który z mędrca – ideału osobowego stał się filozofem – naukowcem.

Konkludując zatem, autorytet powstaje zawsze w dialogu między jednostką a społeczeństwem. Niezależnie do tego, czy jest on powszechny, czy niszowy, pozytywny czy negatywny jest on kondensacją, ucieleśnieniem szeregu wyobrażeń na temat tego, jaki człowiek chciałby być, a nie jest.

2.1.2. AUTORYTET CAŁOŚCIOWY VERSUS AUTORYTET CZĄSTKOWY

Nie ulega wątpliwości, że żyjemy w momencie powszechnego kryzysu autorytetów dotychczas jakoś funkcjonujących w naszej świadomości.

Barbara Skarga

Powyższy cytat zdaje się odzwierciedlać dosyć powszechną opinię, według której dawne, państwowe, religijne czy kulturowe autorytety przestały obowiązywać, a nowe nie zostały ukształtowane, lub też nie mają szans powstać. Przekonanie o kryzysie autorytetu często pojawia się w dyskusjach politycznych, edukacyjnych, powtarzane jest przez dziennikarzy i osoby publiczne. W głosach tych często przebrzmiewa nuta tęsknoty za idealizująco obrazowaną przeszłością. Według zwolenników „lepszych czasów” dawniej „dzieci szanowały dorosłych”, „chleb smakował jak chleb”, „szkoła przygotowywała do dorosłego życia” i „generalnie wszystko miało swoje miejsce i swój czas”. W przeciwieństwie do dzisiejszego chaosu i niepewności.

Jednakże przekonanie o kryzysie autorytetów (i szerzej – o kryzysie kultury) nie jest jedynie wymysłem dzisiejszego świata. Wszak pierwszym krytykiem kultury i krytykiem autorytetów był sam Sokrates, który podawał w wątpliwość prawomocność słów i postaw ateńskich polityków i ludzi mających wpływ na życie publiczne miasta. Jednym z ważniejszych obszarów krytyki była znacząca rozbieżność między ich zachowaniem i postawą a wypowiedziami i deklaracjami.

Sokrates domagał się tego, by słowa, szczególnie te będące sądami o wartościach, były podpierane czynami ich autorów. W innym przypadku stają się, jak uważał, nie tylko bezużyteczne, lecz wręcz szkodliwe. Sam też, jak wiadomo, poniósł konsekwencje wyznawanych przez siebie wartości (co też za sprawą Platona i Ksenofonta przyczyniło się do jego sławy).

Rozumowanie filozofa oparte było na „intelektualizmie etycznym”, założeniu, iż człowiek wiedząc i rozumiejąc czym jest dobro, będzie dążył do jego realizacji lub też w sytuacji wyboru będzie właśnie je preferował. Przekonanie to stało się jednym z fundamentów myślenia o autorytecie jako o bycie całościowym – łączącym w sobie walory moralne i intelektualne. W myśl tego założenia ktoś kto posiada określony zasób wiedzy, np. naukowej, jest jednocześnie uprawniony

do wydawania prawomocnych i obowiązujących społecznie sądów o wartościach. Aż do czasu pojawienia się nowożytnej nauki, ideał ten pozostawał w zasadzie nienaruszony. Zapewne dlatego iż zdobycie wiedzy wiązało się, silniej niż w czasach nowożytnych, z doświadczeniem życiowym i wiekiem. Mędrcom stawał się ten, kto dużo wiedział, co oznaczało też, że dużo przeżył, widział i posiadał także zasób słów umożliwiający podzielenie się swoimi spostrzeżeniami z otoczeniem. Często tak skonstruowany autorytet był jednocześnie liderem politycznym (wodzem, wójtem) lub religijnym (duchownym, wróżem), jak i sędzią, a także strażnikiem tożsamości zbiorowej grupy, którą reprezentował. On, czasem współ z doradcami składającymi się z podobnie doświadczonych postaci, decydował o życiu bądź śmierci podległych mu ludzi, o ich małżeństwach i obowiązkach. Sprzeciw wobec jego zdania był praktycznie niemożliwy, bowiem wiązał się z wykluczeniem ze społeczności. Niemalą rolą w utrzymywaniu autorytetu jako całości odgrywała także religia, która sankcjonowała jego władzę jako ziemskiego odpowiednika władzy boskiej.

Począwszy od XVII wieku, w miarę rozwoju nauki, a w konsekwencji wyodrębniania się poszczególnych dyscyplin – w tym wizerunku całościowego autorytetu, zaczęły pojawiać się coraz wyraźniejsze pęknięcia. W miejsce jednego wzorca osobowego łączącego to co mądre z tym co dobre, pojawiły się autorytety cząstkowe, wiarygodne i obowiązujące jedynie w ramach poszczególnych dyscyplin. Wielcy naukowcy, fizycy, chemicy, matematycy i przedstawiciele innych nauk zastąpili dawnych mędrców i wróżów.

W konsekwencji postępu nauki dokonał się rozłam na autorytet moralny i intelektualny. Okazało się bowiem, iż naukowe autorytety, kompetentne w zakresie swoich dyscyplin niekoniecznie mogą stanowić wzór do naśladowania. Najbardziej dramatycznym przykładem rozdźwięku między wiedzą naukową a postawą moralną jest dr Mengele, którego eksperymenty na ludziach do dziś budzą odrazę. Podobnie kontrowersyjne moralnie są przypadki naukowców pracujących nad wynalezieniem broni masowego rażenia czy dokonujących eksperymentów na zwierzętach. Zwolennicy postępu nauki argumentują, iż działania te, jeśli prowadzone w granicach prawa, służą ludzkości, są zatem usprawiedliwione. Nie rozwiązuje to jednak kwestii potrzeby autorytetu moralnego jako szczególnego rodzaju strażnika społecznego ładu i stabilności.

Zatem kryzys autorytetu, o którym mowa w cytacie na początku podrozdziału, wynika z pomieszania społecznych wyobrażeń dotyczących autorytetu, które tkwią głęboko w kulturze i aktualnych możliwości i kompetencji dzisiejszych reprezentantów tego pojęcia.

Dziś bycie autorytetem oznacza wybitnego fachowca w swojej dziedzinie. Może nim zostać naukowiec, lekarz a nawet hydraulik, pod warunkiem posiadania wysokich kompetencji w swojej dziedzinie. O ile jednak od hydraulika oczekuje się, iż będzie reprezentował wiedzę i umiejętności fachowca, o tyle już od naukowca, polityka czy lekarza, społeczeństwo spodziewa się znacznie

więcej. A gdy ten ich nie spełnia, gdy okazuje się takim samym człowiekiem jak wszyscy, pełnym wad i niedoskonałości, pojawia się przekonanie o kryzysie autorytetu. Wciąż bowiem tkwi w kulturze potrzeba wzorca osobowego – człowieka idealnego – mądrego i dobrego jednocześnie, reprezentującego nie tylko zestaw opanowanych do perfekcji umiejętności, lecz posiadającego określone zasady i zgodnie z nimi postępującego.

2.1.3. RELACJA AUTORYTETU MORALNEGO DO NAUKOWEGO W KONTEKŚCIE UCZELNI WYŻSZEJ

Rangę danego obszaru wiedzy czy umiejętności w każdym społeczeństwie można rozpoznać poprzez wymagania dotyczące postaw i zachowań adresowanych do ich adeptów. Im ważniejsze są określone kompetencje dla rozwoju społeczeństwa, tym większe są oczekiwania dotyczące poszczególnych ich reprezentantów. Dlatego też w kulturze zachodnioeuropejskiej nie oczekuje się by hydraulik, mechanik czy kucharz byli nośnikami wysokich standardów moralnych, wystarczą ich kwalifikacje zawodowe. Natomiast wymaga się tego od osób mających znaczący wpływ na kształt życia publicznego i rozwój społeczeństwa, tj. polityków, nauczycieli, naukowców.

Według badań przeprowadzonych przez Mariana Śnieżyńskiego (Kraków 2000) na grupie studentów, autorytet naukowy czy nauczyciel akademicki powinien łączyć w sobie cechy autorytetu naukowego i moralnego. Wówczas jest w stanie stać się inspiratorem i mentorem dla studentów.

Cechy wyróżniające naukowca, nauczyciela akademickiego jako autorytet naukowy to:

- rozległa wiedza i szerokie horyzonty umysłowe;
- otwartość poznawcza i gotowość do wprowadzania innowacyjnych rozwiązań;
- odpowiednio duży dorobek naukowy;
- znaczące osiągnięcia w powiększaniu krajowych i międzynarodowych zasobów wiedzy naukowej;
- doskonałe opanowanie warsztatu naukowego.

Cechy wyróżniające naukowca, nauczyciela akademickiego jako autorytet moralny to:

- uczciwość i rzetelność poznawcza;
- niezależność w myśleniu – nie podleganie wpływom i naciskom z zewnątrz;
- odwaga w głoszeniu własnego zdania, przy jednoczesnej gotowości na weryfikację raz zajętego stanowiska w świetle nowych faktów naukowych;
- tolerancja na opinie i poglądy innych osób;
- powstrzymywanie się od narzucania innym własnego stanowiska, szczególnie w kwestiach światopoglądowych, religijnych, czy politycznych.

Ponadto badani wymienili jeszcze szereg innych atrybutów, które można określić jako kompetencje komunikacyjne lub społeczne. Są wśród nich takie cechy jak:

- używanie zrozumiałej terminologii i zdolność do jej objaśniania;
- umiejętność udzielania kompetentnych, wyczerpujących wypowiedzi na problemy stawiane przez studentów;
- zdolność do inspirowania innych w podejmowaniu działalności naukowej;
- komunikatywność sugerująca zaangażowanie w omawianą na zajęciach tematykę;
- stosowanie urozmaiconych metod dydaktycznych;
- partnerskie podejście wobec studentów.

Powyższe postulaty zebrane przez autora na podstawie wypowiedzi studentów wskazują, iż aby nauczyciel akademicki mógł w oczach studentów być uznany za autorytet powinien w sferach naukowej i moralnej zbliżyć się do wzorca osobowego nakreślonego przez Sokratesa. Jednocześnie, współcześnie oczekuje się by te tradycyjne wyznaczniki były ubrane w przystępną i przyjaźnią prezentującą się formę. Innymi słowy, dziś nie ten wykładowca jest w stanie wzbudzić szacunek u studentów, który wzbudza lęk i „odbiera mowę”, a samo jego pojawienie się jest niczym brzytwa przycinająca wszelkie rozmowy. Będzie to raczej osoba potrafiąca wysłuchać, doradzić czy okazać zrozumienie w różnych życiowych okolicznościach, nie tracąc przy tym swojej pozycji kogoś nadrzędnego względem rozmówcy.

Przyglądając się bliżej oczekiwaniom studentów można też zauważyć, iż wbrew potocznym wyobrażeniom, współcześni młodzi ludzie wciąż wysoko cenią sobie wiedzę i umiejętności charakteryzujące kadrę akademicką. Dlatego też przekonanie o braku zapotrzebowania na autorytet naukowy (jako wartości moralnej) i zastąpieniu go profesjonalizmem (pragmatycznie ujmowanym), jest nieprawdziwe. Źródłem tego błędnego mniemania jest jednakże charakterystyczna dla współczesnych młodych ludzi znacznie większa otwartość komunikacyjna i zdolność do wyrażania

krytyki. Studenci w coraz mniejszym stopniu gotowi są na zaakceptowanie autorytetu z mocy samej instytucji. Coraz zaś bardziej oczekują, iż wykładowca podejmie wysiłek zapracowania sobie na to miano.

2.2.4. PROBLEM Z AUTORYTETEM

Sprostanie wymaganiom, jakie stawia się dziś przed aspirującym do bycia określonym jako „autorytet” zawodem nauczyciela akademickiego, stanowi prawdziwe wyzwanie dla adeptów tej profesji. Na tą sytuację złożyło się szereg czynników zarówno politycznych, ekonomicznych i kulturowych oraz technologicznych.

Po pierwsze, przemiany ustrojowe w Polsce po 1989 roku sprawiły, iż praktycznie wszystkie instytucjonalnie апробowane autorytety zostały zdetronizowane. Ojcowie założyciele socjalizmu, Karol Marks i Fryderyk Engels, czy ich kolejni następcy w osobach Pierwszych Sekretarzy, przestali być ikonami niekwestionowanych prawd objawionych.

W ich miejsce w polityce pojawili się żywi ludzie tacy jak Lech Wałęsa czy Aleksander Kwaśniewski, których postępowanie charakteryzowała niedoskonałość i niekiedy kontrowersyjność. Dla środowiska akademickiego przemiany polityczne oznaczały zmierzenie się z krytyką kwestionującą jakość wiedzy zdobytej w poprzednim ustroju.

A w niektórych przypadkach – także konieczność zderzenia się z podejrzeniami o współpracę z aparatem bezpieczeństwa. Te nierzadko oparte o domysły oskarżenia osłabiły już i tak nadwątlony w latach 80. wizerunek naukowca. Dotąd był on postrzegany jako niezaradny życiowo fajtłapa, w latach 90. zaś zyskał miano kolaboranta.

Po drugie, burzliwy boom ekonomiczny lat 90. ubiegłego wieku spowodowany uwolnieniem gospodarki spod centralizmu państwowego uruchomił w części rodaków potencjał biznesowy, który nie zrównoważony moralną refleksją zaowocował przekonaniem, iż „pieniądz może wszystko”. Bogactwo, zamożność – nieważne jak zdobyte – stało się synonimem powodzenia w życiu, stawianego często w opozycji do rzetelnie zdobytej edukacji czy wytężonej pracy. W wyścigu o społeczne uznanie wygrywali wówczas ci, którzy potrafili działać szybko, spektakularnie a równocześnie ostentacyjnie manifestować swój sukces.

Dla środowiska akademickiego ekonomiczne zmiany oznaczały wprowadzenie orientacji rynkowej w myślenie o edukacji, które w swej najbardziej wulgarnej formie przybrało postawę kupowania dyplomów. W tej bardziej subtelnej oznaczało to powstanie rynku usług edukacyjnych,

tj. sieci szkół prywatnych, w których uczeń zyskiwał status klienta. W wielu sytuacjach oznaczało to zmianę relacji władzy między wykładowcą a studentem z nadrzędności akademika jako stawiającego ocenę (stanowiącą czasem o „być lub nie być”) w relację podrzędności, zgodną z wolnorynkową ideologią „płacę – wymagam”. Sytuacja ta prowadziła do niebezpiecznego zrównania statusu społecznego nauczyciela akademickiego z innymi zawodami sektora usług. A w konsekwencji wpłynęła negatywnie na postrzeganie tej grupy zawodowej jako predystynowanej do bycia autorytetem.

Po trzecie, eksplozja technologiczna sprawiła, iż starsze pokolenie, wychowane i wyedukowane bez komputerów, telefonów komórkowych czy internetu zaczęło być postrzegane jako nieporadne w dynamicznie zmieniającym się świecie. W świecie akademickim, otwarty dostęp do zasobów informacji i wiedzy zgromadzonej on-line pozwolił nie tylko na zakwestionowanie tradycyjnych metod nauczania, ale też na podawanie w wątpliwość tego, jaki rodzaj wiedzy i umiejętności jest niezbędny do kompetentnego poruszania się w świecie.

Wymienione wyżej czynniki umożliwiły degradację tradycyjnie pojmowanego autorytetu. Wprowadzenie nowego ustroju polityczno-ekonomicznego wpłynęło na zakwestionowanie samej zasady instytucjonalnego narzucania wzorców. Z kolei boom technologiczny sprawił, iż młodzi ludzie po raz pierwszy mogli doświadczyć rzeczywistej przewagi w zakresie kompetencji i wiedzy nad starszym pokoleniem.

Warto też wspomnieć, że dużą rolę w procesie osłabiania autorytetów odegrały media. Uwolnione spod cenzury represyjnej stały się publiczną przestrzenią, w której każdy zyskał prawo wypróbowania siły swojej retoryki. Ponadto media zaczęły chętnie i obficie korzystać z nowych technologii do kreowania niespotykanych dotąd form i sposobów przekazu, tworząc w ten sposób międzypokoleniową barierę między tym co młode (szybkie, aktualne, pozytywne) a tym, co stare (czyli powolne, zdezaktualizowane, zatem negatywne). Możliwość ta wcale nie okazała się dla społeczeństwa, ani tym bardziej dla autorytetu jako społecznej funkcji, korzystna. Media umożliwiły bowiem otwartą krytykę, lecz – wiedzione własnym interesem – zainteresowane są bardziej podtrzymywaniem stanu bezustannego napięcia, z czym wiąże się podważanie prawomocności wszystkiego i wszystkich.

Prawdziwy autorytet jest „medialnie nudny”, ponieważ oferuje przewidywalność, stabilność i merytoryczność. Z drugiej strony jako łatwy do zobrazowania, jest wdzięcznym przedmiotem medialnej kreacji. Dlatego też media kreują własne, całkowicie im podporządkowane wzorce osobowe. Te określane mianem „celebrytów” postaci stanowią dziś największe wyzwanie dla społecznej funkcji autorytetu. Są one bowiem przedstawiane w sposób wybiórczy jako atrakcyjne wizualnie, a przy tym kompetentne do wypowiedzania opinii dotyczących wielu sfer życia publicznego. Zyskują tym większą uwagę, im posługują się prostszym, powszechnie zrozumiałym językiem, a ich opinie nie wychodzą poza społecznie podzielany common sense.

2.2.5. POTRZEBA AUTORYTETU TAKŻE NA UCZELNIACH WYŻSZYCH

Przemiany polityczno-ekonomiczno-społeczne oraz mediatyzacja życia publicznego z pewnością zdezonizowały poszczególne wzory osobowe dawniej przyjmowane jako autorytety, a także wpłynęły na zmianę w sposobie postrzegania funkcji autorytetu. Zmiany te nie wyparły jednak potrzeby oparcia się w rozwoju (czy to indywidualnym, czy społecznym) na pewnych, względnie trwałych i z pewnością prawdziwych wzorcach.

Jednakże wobec braku lub też powszechnie podzielanej wątpliwości względem autentyczności aktualnie pretendujących do miana autorytetu postaci, szczególną uwagę zyskują osoby wyraziste o jednoznacznych poglądach, zachowujące się kontrowersyjnie. Są one szczególnie przyciągające uwagę ludzi młodych – studentów, tych którzy dopiero wchodzi na arenę życia publicznego. Według danych udostępnionych przez dotyczących wyborów do Parlamentu Europejskiego w 2014 roku, wśród wyborców w przedziale wiekowym 18-25 zdecydowanie wygrał kontrowersyjny, znany z ostrych ripost i jednoznacznych sądów, Janusz Korwin Mikke. Na niego i jego partię Nowa Prawica oddało głos 28,5% spośród wszystkich wyborców w tej grupie wiekowej. Innymi postaciami życia publicznego, jak podaje Rzeczpospolita za Millward Brown SMG/KRC, uznawanymi przez młodych ludzi za autorytety, są: Jerzy Owsiak (40% wskazań), Kuba Wojewódzki (32%), Szymon Majewski (30%) oraz Wojciech Cejrowski (27%), („Rzeczpospolita”, 16.07.2009). Wszystkie wymienione osoby cechuje jednoznaczność poglądów, wyrazistość wypowiedzi oraz kontrowersyjne zachowanie. To samo badanie wskazało, iż autorytetem dla młodych ludzi nie jest żaden naukowiec lub nauczyciel.

Jeżeli młodzi ludzie szukają autorytetu poza światem mediów, znajdują go raczej w osobach z rodziny. Jak pokazują badania wykonane na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, najczęściej jest to ojciec, później matka i dalsi krewni (Laskowska, 2011). W przeciwieństwie do wyników uzyskanych przez Millward Brown, w którym nie wymieniono żadnej postaci ze świata nauki, w tym badaniu nieliczni ankietowani wskazali na postaci nauczycieli i wykładowców jako źródła autorytetu. Różnica ta może jednak pochodzić ze sposobu doboru grupy badanej. W przypadku sondażu Millward Brown była to losowo wybrana grupa 1000 osób w wieku od 13 do 24 lat, zaś w przypadku badań Elżbiety Laskowskiej, byli to licealiści i studenci.

Różnice te wskazują jednak, iż autorytet naukowca nie jest całkowicie skazany na porażkę. Jest on w stanie trafić do pewnego grona osób, szczególnie tych dla których edukacja i wiedza stanowią cenione w życiu wartości. Ważne jest jednak by promować naukę nie tylko jako zestaw określonych dyscyplin, ale jako określony styl życia. Tego typu działania mogą pomóc w przezwycięzeniu kryzysu autorytetu naukowego oraz podnieść rangę nauki w społeczeństwie. Aby to osiągnąć, potrzebne są jednak nie tyle kampanie społeczne, na wzór tych nawołujących do wychowania bez przemocy, bezpiecznej jazdy czy wspierania organizacji NGO (choć i takie akcje byłaby wskazane), co podjęcie szeregu działań oddolnych na poszczególnych uczelniach czy wręcz angażujących poszczególnych akademików. Szczególnie w obecnych przeładowanych informacjami czasach, gdy naukowym i popularyzującym naukę treściom coraz trudniej przebić się w medialnym szumie, warto skupić się na przekazie interpersonalnym i relacji wykładowca – student. Zaś wymienione wyżej cechy autorytetu naukowego potraktować jako kierunek zarządzania własną ścieżką naukową.

Studenci bowiem oczekują od swoich wykładowców, by ci nie tylko reprezentowali wysoki poziom wiedzy, lecz łączyli ją z takimi postawami jak tolerancja, otwartość oraz, co istotne, z wysokimi umiejętnościami komunikacyjnymi i nastawieniem na dialog. Połączenie tych kompetencji w nauce nie jest jednak niczym nowym. Integralność autorytetu naukowego dostrzegali m. in. Roman Ingarden czy Klemens Szaniawski. Ten pierwszy podkreślał, iż skuteczni są ci nauczyciele, którzy łączą wypowiedzane słowa z jednoznaczną postawą moralną. Z kolei ten drugi zwracał uwagę, iż wykładowca akademicki jest w stanie wpłynąć na poziom aspiracji studentów.

Co prawda już z samej specyfiki zawodu nauczycielskiego wynika iż każdy pedagog ma wpływ na rozwój swoich uczniów. Jednakże w przypadku wyższej uczelni, jako miejsca gdzie kształtują się przyszłe elity społeczne, ma to szczególne znaczenie. Poprzez opiniowanie o postępach w pracy swoich studentów czy wydawanie sądów wartościujących o ich potencjale i zdolnościach, wykładowca akademicki jest w stanie zmotywować lub też na trwałe zniechęcić swoich podopiecznych do podejmowania wysiłków badawczych czy rozwoju w danej dziedzinie. Warto więc pamiętać, iż każdy sąd ma charakter subiektywny i jako taki powinien być wypowiedzany w sposób umiarkowany. Ponadto, w przypadku relacji student – wykładowca, szczególnie w relacji do osób będących na studiach doktoranckich, u części kadry akademickiej może pojawić się uczucie zazdrości i strachu o własne status quo. W konsekwencji może to owocować szczególnym krytycyzmem zaadresowanym w kierunku wyróżniających się studentów. Postawa ta, określana mianem autorytetu destrukcyjnego, prowadzi do pojawienia się zachowań destabilizujących i destrukcyjnych.

W dłuższej perspektywie autorytet negatywny działa na szkodę zarówno własną, jak i całej uczelni, ponieważ poprzez nadmierną zazdrość blokuje rozwój młodej kadry i nie wychowuje następców.

Z punktu widzenia dobra wspólnego najkorzystniej jest, gdy nauczyciel akademicki reprezentuje postawę wspierającą, motywującą i zachęcającą studentów do podejmowania działań badawczych. Wówczas ma on szansę stać się autorytetem budującym. Aby móc się nim stać potrzebne są jednak określone umiejętności związane nie tylko z uprawianą dyscypliną nauki, lecz te z zakresu tutoringów i coachingów. Czyli te, rozwojowi których poświęcony jest niniejszy podręcznik.

Na obecnych uczelniach wyższych wciąż jest zatem dużo przestrzeni dla autorytetu. Nie może być to jednak konstrukt instytucjonalny, gdyż jako taki nie wzbudzi on zaufania studentów. Jeśli jednak zostanie oparty na filarach, takich jak wiedza, etyka i dobra komunikacja, ma on szansę przebić się przez zalew pseudo- czy para-autorytetów promowanych w mediach, polityce czy show biznesie i stać się dobrym wsparciem dla młodych ludzi szukających swojej drogi życia.

3. MIEJSCE I ROLA STUDENTA

3.1.1. KILKA UWAG O NAUCE DZISIAJ

Współczesny charakter nauki jest dwubiegunowy: (A) z jednej strony mamy do czynienia z upowszechnieniem edukacji i łatwym dostępem do zasobów wiedzy, (B) z drugiej – można zauważyć pogłębiającą się stale specjalizację nauk, a więc szczegółową fragmentaryzację wiedzy.

(A) Popularyzacja nauk ma swoje wady i zalety. Dobrą stroną jest oczywiście położenie nacisku na egalitarność edukacji i jej niezależność od różnic klasowych, płciowych, etnicznych. Dodatkowo, dzięki rozpowszechnieniu Internetu, zwłaszcza poprzez mobilne urządzenia, np. telefony komórkowe czy tablety, praktycznie każdy może tworzyć informacje, poszerzać zasób wiedzy. Szacuje się, że „prawdopodobnie do 2015 roku około 80% osób na świecie będzie miało dostęp do Internetu” (Rozmus, 2013). Udostępnianie darmowej wiedzy jest też ambicją takich ogromnych portali jak: www.knanacademy.org, www.ted.com (Rozmus, 2013). Natomiast do wad z pewnością należy zaliczyć obniżenie jakości wiedzy. Dobrze ten problem opisuje Michał Heller:

Upowszechnienie dostępu do nauki przyniosło z sobą – jako uboczny negatywny efekt – obniżenie, i to na szeroką skalę, poziomu nauczania i zdobywania wiedzy. Do tego stanu rzeczy przyczyniają się także telewizja i Internet: u wielu widzów nauka cieszy się dużym autorytetem po prostu dlatego, że telewizja wciąż mówi o jej postępach i sukcesach, ale temu podziwowi często nie towarzyszy prawidłowe zrozumienie zagadnień naukowych (Heller, 2013).

Wydaje się zatem, że wychodzenie nauki poza uniwersyteckie mury jest zjawiskiem pozytywnym i, co więcej, demokratycznym, jako że społeczeństwo ma szansę obserwować i brać udział w prowadzonych, często na antenie, debatach. Jednakże, jak wiadomo, poziom tych dyskusji nie może sprostać często poziomowi dyskusji prowadzonych w kręgach akademickich. Ocena popularyzacji wiedzy pozostaje więc zawsze dwuznaczna i nieoczywista.

(B) Zjawisko specjalizacji nauk, oprócz swojej bezdyskusyjnej zalety, pociąga za sobą „od-humanizowanie” ogólnie pojętego procesu edukacji. W swoim artykule Dorota Pauluk (2010) przywołuje na przykład diagnozę A. MacIntyre’a, wedle którego „fragmentaryzację uniwersytetu należy łączyć z podziałem badań na niepowiązane ze sobą dyscypliny naukowe oraz odrzuceniem filozofii i teologii jako fundamentalnych przedmiotów w procesie studiowania”. Co ważniejsze jednak, to właściwie zamiana studenta w konsumenta powoduje znaczne przesunięcie się akcentów w rozumieniu roli i celów nauczania: „traktowanie studentów jako konsumentów, których wymaganiom trzeba się podporządkować, skutkuje przygotowaniem dobrze wyćwiczonych specjalistów w zniekształconym i jednostronnym rozwoju intelektualnym” (Pauluk, 2010, s. 101).

3.1.2. POJĘCIE WIEDZY I WPŁYW TZW. POSTMODERNIZMU

Trudny do jednoznacznego zdefiniowania postmodernizm, jako prąd umysłowy uzależniony od zmian społecznych, politycznych i filozoficznych, definitywnie zmienił rozumienie wiedzy jako wartości. Odejście od tzw. „wielkich narracji”, które opisywał niegdyś Jean-Francois Lyotard – tj. odejście od obiektywnej prawdy i przejrzystego języka opisującego adekwatnie rzeczywistość Melosik mówi nawet o zjawisku „desakralizacji” wiedzy, która miałaby polegać na odrzuceniu pojęć prawdy i mądrości czy na odchodzeniu od „kanonu wiedzy akademickiej” (Pauluk, 2010). Te światopoglądowe przeobrażenia podkopują nie tylko wiarę i ufność w uniwersytet jako instytucję, ale również wiarę w autorytet nauczyciela akademickiego (we wszelkich dziedzinach: nauce ścisłej, historii, filozofii) – nieodwołalnie zmieniło kondycję wiedzy.

3.2. STUDENT WOBEC PORAŻKI

Zarysowanie sytuacji współczesnego studenta pozwoli nam najpełniej zrozumieć, co w kontekście tego podręcznika rozumiemy pod pojęciem porażki.

Rozumienie porażki można upatrywać na (A) poziomie paradygmatycznym (w kontekście przemian społeczno-ekonomiczno-kulturowych) oraz na (B) poziomie strukturalnym (struktur uniwersyteckich).

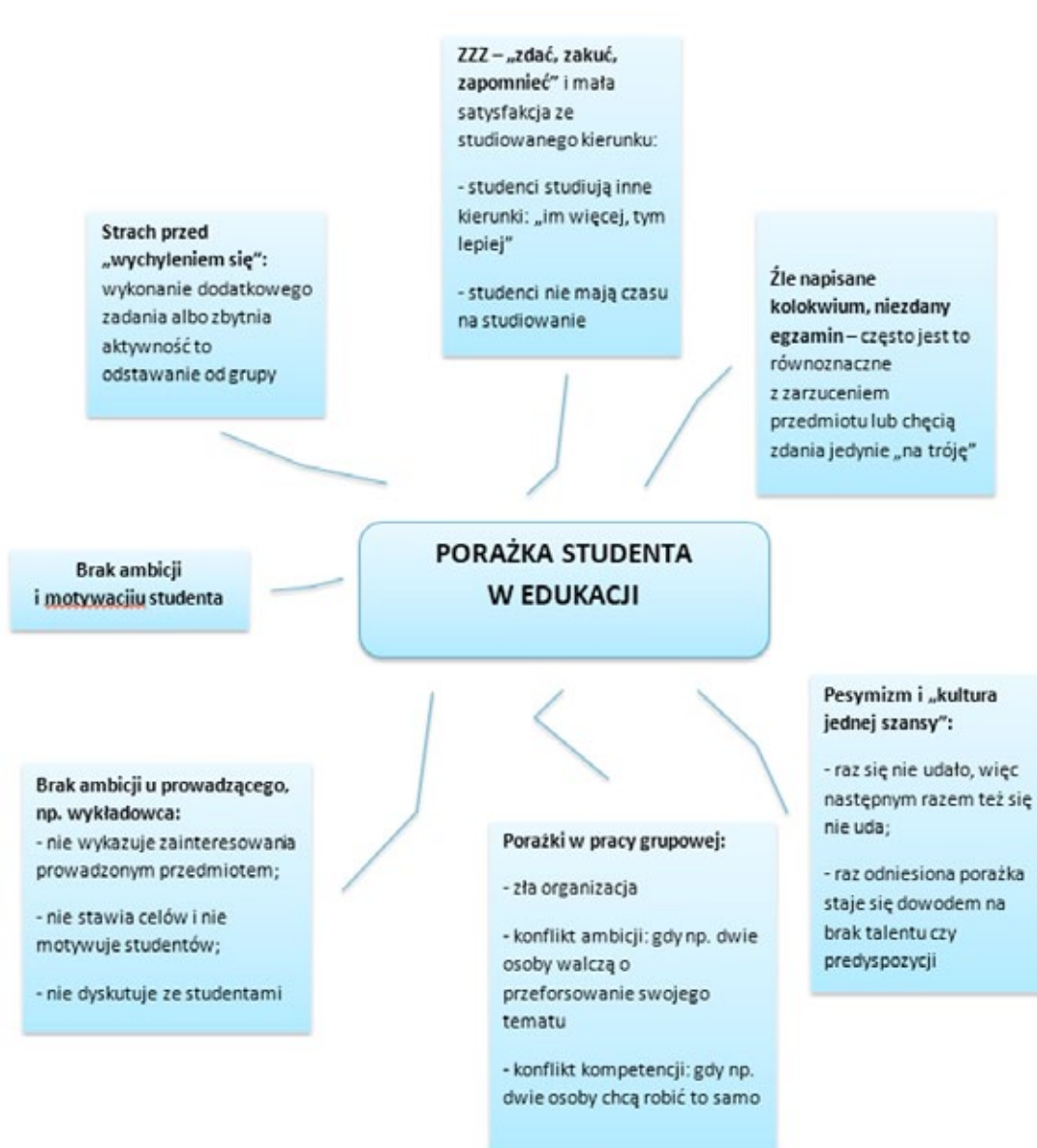
(A) Z określonych powyżej paradygmatów wyłaniają się odmienne od dotychczasowych i niezapoznane oczekiwania studenta wobec uniwersytetu. Nie jest tylko tak, że określone paradygmaty („kultura sukcesu” czy kultura nowych mediów) jako jedyne wywierają nacisk na edukację, ale człowiek (student), funkcjonując w owej rzeczywistości, oczekuje reakcji uniwersytetu na te zmiany. W związku z tym z jednej strony możemy mówić o jego zmianie oczekiwań. Studenci oczekują nie tyle otrzymania konkretnej wiedzy (która jest powszechnie dostępna), co stworzenia przez uniwersytet przestrzeni dla wypracowania kompetencji, które pozwolą im tę wiedzę wykorzystywać, a także ułatwią funkcjonowanie w społeczeństwie. Uniwersytet ma dostarczać nie tyle wiedzy, co kompetencji.

Zupełnie inną konsekwencją tkwienia w opisywanych paradygmatach jest zmiana postawy studenta, który np. nastawienie konsumpcyjne zaczyna przenosić w obszar edukacji. Student chce od razu daną rzecz/umiejętność/informację skonsumować oraz przejawia niechęć do podejmowania zadań o odroczonej gratyfikacji. Taka postawa uniemożliwia jednak rozwijanie i dowartościowanie kompetencji, które wymagają czasu.

W obu przypadkach mamy do czynienia z rozminięciem oczekiwań studenta z tym, co uniwersytet może mu zaoferować.

(B) Porażka pojawia się również w przestrzeni strukturalnej. W czasie edukacji uczeń/ student nieustannie ponosi porażkę. Jest to zatem zupełnie elementarny poziom edukacji, czyli niepowodzenia na kolejnych etapach edukacji. Problem ten przedstawia wykres [1], uwzględniający przyczyny interpretowanie pojęcia porażki przez samych studentów. [patrz: Przestrzeń relacji, rozdział 1. Diagnoza sytuacji. Wokół pojęcia porażki]

3.3. OBSZARY „PORAŻKI” STUDENTA



4. METODY REDEFINIUJĄCE POJĘCIE PORAŻKI

W drugim rozdziale przedstawiamy propozycje metod, które mogą pomóc w przewartościowaniu pojęcia porażki. Zaproponowane poniżej metody są elastyczne, ponieważ:

- (1) można stosować je na różnych etapach jednego cyklu zajęć, tzn. w środku, na końcu;
- (2) należy dostosować je do charakteru zadań: metody będą miały różne znaczenie w zależności od tego, czy studenci wykonują jeden indywidualny projekt końcowy czy projekt złożony z indywidualnych, cząstkowych zadań; jeszcze inne znaczenie metody te będą miały w projektach grupowych;
- (3) niezależnie od momentu zastosowania tych metod (1), czy będzie to początek, środek czy koniec cyklu zajęć, oraz niezależnie od charakteru projektu (2) (cząstkowy/końcowy, indywidualny/grupowy) metody te są nastawione na rozwój, „krok do przodu”, inspirowanie studenta;
- (4) metody są rozdzielne, można je łączyć lub nie; wykładowca samodzielnie określa „zapotrzebowanie” na metody w zależności od trybu i charakteru zajęć;
- (5) metody te mogą być prowadzone równoległe z ewaluacją (np. dwuskalowa ocena) lub oddzielnie jako element w procesie nauczania (np. metoda zadawania pytań);
- (6) zaproponowane metody mają swoje bogate opracowanie; proponujemy je tutaj – w takim zestawieniu, skrótowo – jako zbiór metod mogących pomóc wyjść poza paradygmat „kultury sukcesu”, dążenia do bycia autorytetem, poza paradygmat sukcesu – porażki.

4.1. FEEDBACK

4.1.1. DEFINICJE I RODZAJE FEEDBACKU; FUNKCJE

Hattie i Timperely (2007) definiują feedback jako informacj zwrotną dotyczącą procesu oraz efektów pracy danej osoby, przekazana przez nauczyciela, rodzica (aspekt korygujący, zachęcający), innego studenta (np. w kwestii alternatywnych strategii), literatur (aspekty wyjaśniający) czy wreszcie przez samego siebie.

Wedluga Blacka i Wiliama (1998) feedback zawsze powinien odnosić się do wykonanej pracy bd jej rezultatu, do zadania, a nie osoby. Jeśli informacja zwrotna skupia się na studencie, prowadzi do skutku odwrotnego od zamierzonego: obserwuje się tendencj do unikania ryzyka, mniejsze zaangażowanie w zadania, obaw przed porak i zmniejszeniem samooceny.

Nicole i MacFarlane-Dick (2006) proponuj zasady dobrego feedbacku, u podstaw których leży przede wszystkim studencka samokontrola procesu uczenia się. Student może monitorować swoje postępy, korygować i redefiniować swoje cele, porównać stan swojej wiedzy czy zrozumienia danego zagadnienia ze standardami, które chciałby osiągnąć. Autorzy zasad proponuj, aby:

- wyjaśniać, czym są dobre wyniki: czyli jakie są wymagania, np. czym powinna charakteryzować się dobra prezentacja, ustalenie szczególowych kryteriów,
- umożliwiać samoocen w trakcie uczenia się;
- dostarczać wysokiej jakości informacji zwrotnej, która będzie miała na celu umożliwienie studentowi samodzielnej poprawy swojej pracy;
- namawiać do dialogu między studentami, jak również studentów z prowadzącym, czyli stworzyć atmosfer akceptacji oraz budować takie zadania, które będą aktywizowały i zachęcały do dialogu i tzw. nieformalnego feedbacku ze strony innych studentów, jak również prowadzącego (peer-feedback - korzyści wynikające z tutoring);
- budować pozytywne nastawienie sprzyjce motywacji oraz budujące poczucie własnej wartości;
- stwarzać możliwości do dziaa na podstawie informacji zwrotnej;
- uzyskać feedback od studentów, dotyczący prowadzonych zajeć, w celu udoskonalenia nauczania (Nicol, MacFarlane-Dick, 2006).

4.1.2. PROPOZYCJE METOD

4.1.2.1. PRZENIESIENIE PUNKTU CIĘŻKOŚCI Z OCENY NA ANALIZĘ PROCESU; PYTANIA – OCENA FORMATYWNA

Przeniesienie punktu ciężkości z oceny na analizę procesu, przy wykorzystaniu natychmiastowej informacji zwrotnej, koncentruje się na tym, co jeszcze jest do zrobienia, nad czym trzeba pracować oraz daje jasny komentarz odnośnie wykonanej już pracy czy postępów. Ocena (zarówno pozytywna jak i negatywna) nie jest ostatnim etapem edukacji.

Dokonując ewaluacji warto skupić się nie tylko na pytaniach wypracowujących krytyczne myślenie (1), ale również na tych, które inspirują (2).

Pytania wypracowujące krytyczne myślenie (1) mieszczą się w paradygmacie sukces-porażka, ponieważ są ukierunkowane na cel. Wykorzystanie ich do analizy kolejnych etapów pracy pomaga wypracować podstawy krytycznego myślenia, np.:

- Co bym zmienił/ła, gdybym robił/ła to ponownie?
- Czy to założenie zawsze jest prawdziwe?

Pytania te (niezbędne w procesie kształtowania krytycznego myślenia) sprawiają, że poruszamy się cały czas w obszarze negatywnych odniesień, skupiamy się na niedostatkach, błędach, ograniczeniach. Warto wykroczyć poza ten schemat i wykorzystać również pytania otwierające (2), odnoszące się do procesu dochodzenia do danego rozwiązania, do własnych inspiracji itd., np.:

- Jaki będzie mój kolejny krok?
- Jak zdobytą wiedzę/umiejętności mogę wykorzystać dla siebie/innych?
- Co mnie zainspirowało?

- Skąd czerpałem pomysły?
- Czego się dowiedziałem zbierając materiały?

Tego typu pytania:

- mogą pomóc we wskazaniu nowych obszarów badań oraz nietypowych, innowacyjnych powiązań;
- budują pomost między życiem akademickim i pozaakademickim studenta;
- kształtują motywację;
- wzmacniają poczucie sprawczości;
- budują poczucie wartości tego, co student robi;
- pozwalają wykorzystać poza schemat sukcesu i porażki.

4.1.2.2. MODEL GOLD

Model GOLD (wywodzący się z coachingu) – rodzaj feedbacku, nakierowujący studenta na uczenie się poprzez doświadczenie [Rzycka, 2010].

Struktura modelu GOLD:

G – what was your goal? (Jaki był twój cel? Co zamierzałeś osiągnąć?)

O – what was the outcome? (Jaki był rezultat twoich działań? Co osiągnąłeś?)

L – what did you learn? (Czego się nauczyłeś?)

D – next time what will you do differently? (Co następnym razem zrobisz inaczej?)

Pytania te oczywiście można rozwijać. Na przykład punkt L można poszerzyć o takie pytania jak:

- O jakie aspekty zostało poszerzone twoje widzenie tego zagadnienia?
- Jakie inne możliwości teraz widzisz?
- Jakie wnioski wyniosłeś/łaś dla siebie?

4.1.2.3. DWUSKALOWA OCENA

Metoda dwuskalowej oceny polega na rozpisaniu oceny koŃcowej (zaliczającej dany przedmiot) na dwóch równoległych skalach. Pierwsza skala, tradycyjnie stosowana w polskim szkolnictwie (1-6 lub 2-5) odnosi się do stopnia opanowania materiału bądź poziomu umiejętności. Druga skala (A-F lub A-D; gdy A to najwyższa pozytywna ocena) odnosi się do postępu studenta, wysiłku, jaki włożył w dany projekt. KoŃcowa ocena składa się z dwóch wartości, np. A5, D4 czy B3.

Nie wszyscy studenci startują z tego samego poziomu. Podczas, gdy jeden ze studentów już w trakcie pierwszych zajęć jest w stanie wykonać zadanie zaliczeniowe na najwyższą ocenę (1), drugi musi włożyć sporo wysiłku, by opanować daną umiejętność, bądź zdobyć wiedzę z określonego zakresu (2).

(1) Student, który szybko opanuje dany materiał może stracić poczucie sensowności uczestniczenia w zajęciach oraz motywację do rozwijania się w danym kierunku.

(2) Student, który musi włożyć dużo pracy, by osiągnąć poziom, który dla części grupy nie stanowi żadnego wyzwania i którzy bez wysiłku otrzymują taką samą bądź lepszą ocenę może stracić motywację, poczucie własnej wartości oraz zainteresowanie tematem. System oceniania biorący pod uwagę jedynie poziom wiedzy bądź kompetencji stanowić może czynnik demotywujący oraz zniechęcający (np. „czegokolwiek bym nie zrobił i tak wypadnę gorzej”).

Rozłożenie punktu ciężkości oceny między wymaganiem opanowania konkretnego materiału (wiedzy, umiejętności), a koniecznością rozwoju i ciągłego doskonalenia się może stanowić dobry mechanizm motywacyjny w obu przypadkach (1,2).

4.1.2.4. “WIEM, CZEGO NIE WIEM”, CZYLI JAK STUDENT MOŻE UZMYSŁOWIĆ SOBIE, ŻE WIEDZA ODKRYWANA PODCZAS ZAJĘĆ JEST MU NIEZBĘDNA.

Wykorzystując schemat badania edukacyjnej wartości dodanej (EWD), można przygotować zajęcia tak, by były odpowiedzią na potrzeby studentów, a jednocześnie, by studenci przez cały czas trwania zajęć mieli poczucie, że zajęcia są odpowiedzią na problemy, które napotkali wykonując zadanie na pierwszym spotkaniu.

Dokonanie diagnozy wstępnej odbywałoby się nie za pomocą testu, ale zadania do wykonania. Projekt-problem pozwoli zbadać, w którym miejscu studenci „się potykają”. Dzięki temu prowadzący będzie miał świadomość, co powinien zawrzeć na swoich zajęciach, a studenci uzmysłwią sobie, jakich kompetencji i jakiej wiedzy im brakuje.

W praktyce oznacza to wymyślenie zadania - problemu przez prowadzącego na pierwszych zajęciach z przedmiotu, do którego rozwiązania potrzebna będzie wiedza i kompetencje zdobyte podczas kursu. Studenci dążąc do realizacji zadania mają szansę zdać sobie sprawę z braków, które utrudniają osiągnięcie sukcesu, a prowadzący otrzymuje cenną informację, na jakim etapie nauki znajdują się studenci.

4.1.2.5. ALTERNATYWNE ZADANIA

Metoda alternatywnych zadań (MAZ) opiera się na założeniu, że we współczesnym świecie wiedza rozrasta się w ogromnym tempie i całość (nawet w ramach jednej specjalizacji) staje się coraz trudniejsza do przyswojenia; ważniejsza od przedmiotowego podejścia staje się forma prezentacji, sposób wykorzystania wiedzy, jej użyteczność. Akcent zostaje naturalnie przesunięty z „co” na „jak”.

Celem tej metody jest zastąpienie częściowych lub końcowych zaliczeń studenta inną wiedzą lub innym działaniem, na przykład:

- Jeśli w ramach jednego przedmiotu proponowana przez wykładowcę wiedza nie jest obowiązkowa (kanoniczna), student może zaproponować przygotowanie się z innego materiału.
- Jeśli zaś wiedza czy „produkt” (projekt, praca) są obowiązkowe (niewymienne), student może zaproponować inną formę jej prezentacji.

MAZ będzie (najbardziej) wartościowa i efektywna wówczas, gdy to student stanie się pomysłodawcą: samodzielnie zaproponuje inną formę zaliczenia. Metoda ma budzić do myślenia, kreatywności i samodzielności oraz pozwolić odnaleźć studentowi w danym przedmiocie własną ścieżkę zainteresowań.

5. PRACA GRUPOWA

Połączenie sił to początek, pozostanie razem to postęp, wspólna praca to sukces.

Henry Ford

Najbardziej uproszczona i podstawowa definicja grupy zakłada, że są to przynajmniej dwie osoby przebywające w tym samym miejscu w tym samym czasie (Aronson, Wilson, Akert, 1997). Na potrzeby naszego podręcznika przyjmujemy rozumienie grupy jako tworzywa społecznego, czyli takiego w którym wspomniane osoby współdziałają ze sobą oraz są od siebie współzależne. Oznacza to, że do osiągnięcia określonego celu i zaspokojenia potrzeb, jednostki te muszą na sobie polegać, czyli działać na rzecz wspólnego dobra.

Sposoby formowania się grup są różne. Na uczelni, szczególnie na początku, jest to najczęściej bezrefleksyjny alfabetyczny podział osób. Natomiast na późniejszych etapach studiowania zespoły skupiają wspólne zainteresowania, specjalizacje lub wytyczone cele zawodowe. Członkowie grupy chcą mieć wpływ na pewien wyrywek rzeczywistości, a grupa umożliwia zdobywanie nowych doświadczeń, podejmowania nowych aktywności i bycie kreatywnym. Takie osoby rozpoczynają współpracę i poszukują wspólnych kanałów komunikacyjnych. Jednakże dołączenie do nowej grupy niesie ze sobą wyzwania, które oddziałują na jej członków w sposób zarówno pozytywny, jak i negatywny.

Zadaniem nauczyciela - moderatora - jest dbanie o integrację zespołu i pomoc w wytyczaniu wspólnych, najczęściej edukacyjnych, celów. Pamiętając, że poszczególne jednostki wnoszą do grupy bagaż własnych doświadczeń, zestaw kompetencji, konstelację cech osobowości, oczekiwania i emocje, to do nauczyciela należy pomoc w przeistoczeniu poszczególnych „ja” w efektywne „my”. Głównym zadaniem prowadzącego jest więc dbanie o to, by ogromny potencjał tkwiący w grupie został optymalnie wykorzystany, przynosząc wszystkim trwałe i satysfakcjonujące korzyści. Każdy zespół, niezależnie od idei, która doprowadziła do jego powstania, i wieku jej członków, podlega podobnym zjawiskom, które nazwano „procesem grupowym”.

Proces grupowy jest formą pracy z zespołami, który stwarza odpowiednią przestrzeń do wyrażania własnych poglądów, lepszego poznania siebie i rozwoju jednostek. Takie podejście uwzględnia różnorodność członków grupy i stanowisk pojawiających się zazwyczaj wobec danego zagadnienia. Proces ten ma najczęściej pewien określony przebieg, a jego etapy można łatwo zidentyfikować obserwując zachowania poszczególnych członków zespołu.

5.1. BEZPIECZEŃSTWO W GRUPIE

5.1.1. BUDOWANIE ZESPOŁU

Budowanie i zarządzanie zespołem ułatwiają modele procesów grupowych. Jednym z najbardziej popularnych zestawów kolejnych kroków opisujących etapy procesu grupowego zakłada istnienie jego 5 faz (Tuckman, 1965; Tuckman, Jensen, 1977):

1. formowanie (ang. forming) - chaos i niepewność
2. burza (ang. storming) - konflikt
3. normowanie (ang. norming) - zespół staje się jednością
4. wykonanie (ang. performing) - konstruktywne działanie
5. zawieszenie (ang. adjourning) - przygotowanie do rozstania

W fazie formowania poszczególne osoby wchodzące w skład nowej grupy próbują określić w niej swoją pozycję. Emocje, które wnoszą do nowej formacji, oczekiwania i zachowania wpływają na ich akceptację lub odrzucenie. W tej fazie szczególnie istotne są:

- z punktu widzenia jednostki - umiejętności autoprezentacyjne
- z punktu widzenia grupy - poszukiwanie podobieństw pomiędzy członkami grupy

Członkowie grupy nie znają się jeszcze, ale chcą dobrze wypaść na tle grupy, w której poszukują akceptacji. Grupa nie ma jeszcze lidera, dlatego swoje opinie w głównej mierze opiera na aurytetycie zewnętrznym. Z tego powodu, w tej początkowej fazie istotna jest rola nauczyciela, który na tym etapie może wprowadzać dowolne zasady i normy, które bez problemu znajdą akceptację w grupie.

Pozorna integracja i współpraca nie trwa jednak długo. Grupa po niedługim czasie zaczyna dostrzegać, że dotychczasowe rozwiązania nie są skuteczne, jednak nie jest jeszcze gotowa na dramatyczne zmiany. Wystąpienie oporu członków grupy, to pierwsza oznaka kryzysu, który zwiastuje przejście do kolejnego etapu.

Wejście w fazę burzy oznacza, że w grupie wytworzyła się na tyle sprzyjająca atmosfera zaufania i bezpieczeństwa, że jej członkowie bez problemu pozwalają sobie na wyrażenie szczerych opinii. Innymi słowy - ludzie zaczynają przedkładać swój komfort i dobre samopoczucie ponad potrzebę akceptacji zespołu i przestają „grać kogoś kim nie są”. Jest to etap nie tylko konfrontacji potrzeb

i oczekiwań poszczególnych członków zespołu [patrz: Przestrzeń relacji, rozdział 3.2. Student wobec porażki], ale także przewartościowywania celów, wartości i, przyjętych w fazie pierwszej, norm. Narastający konflikt jest nieunikniony i pożądanym.

Negatywne emocje grupy nie koncentrują się wyłącznie na członkach zespołu, tylko znajdują swe ujście na zewnątrz, na osobę nauczyciela. Wcześniejszy autorytet i kompetencje najczęściej podlegają rewalidacji. Kwestionowanie jest bardzo wyraźne, mogą także wystąpić zachowania rywalizacyjne w stosunku do mentora. Nauczyciel jest dobrym celem ataków, ponieważ jest jeden, w przeciwieństwie do dość licznej grupy. Ponadto w grupie rozpoczyna się walka o pozycję, w szczególności o funkcję lidera. Wyłaniające się w fazie burzy role w grupie są następujące (inne opisano w podrozdziale 3.1.2.3. Dynamika i audyt ról w zespole innowacyjnym):

- lider - koordynuje pracę innych
- „uspokajacz” - rozładowuje atmosferę
- kozioł ofiarny - najczęściej były kandydat na lidera, aktualnie nie akceptowany przez grupę

Nauczyciel powinien przyjąć rolę dyskretnego mediatora i towarzyszyć grupie w rozwiązaniu problemów. Nie oznacza to podawania gotowych rozwiązań, lecz przyjęcie pozycji moderatora dyskusji. Bardzo ważne jest dbanie o potrzeby wszystkich członków zespołu. W innym wypadku malkontent może w przyszłości wybuchnąć i cofnąć całą grupę z powrotem do tej fazy. Inną kwestią jest nieuleganie emocjom i prowokacjom ze strony członków grupy, a co za tym idzie - jasne wytyczenie granic. Takie zachowanie jest krytyczne, ponieważ niepanowanie nad grupą w tej fazie, tudzież nastawienie jej przeciwko sobie, będzie miało daleko posunięte negatywne skutki w kolejnych krokach.

Po początkowej gwałtownej i emocjonalnej eksplozji, zespół zaczyna się powoli docierać. Wyodrębnienie poszczególnych ról w grupie oznacza, że zespół przeszedł do kolejnej fazy - normowania. Do głównych zadań tego poziomu należy wytyczenie wspólnych wartości, zasad, celów i norm postępowania. Wyodrębnia się wewnętrzny slang, grupa staje się hermetyczna, w miarę jednolita (eliminacja wewnętrznych konfliktów i różnic) i posiada własną tożsamość. Członkowie nastawieni są na współpracę, są otwarci i pełni zrozumienia dla siebie nawzajem. Świadomość przewyciężenia kryzysu daje im satysfakcję i siłę do wspólnego działania. Wytworzenie jednej tożsamości i znalezienie „wspólnego języka” nie oznacza, że wszyscy uczestnicy grupy pałają do siebie sympatią. Ustalone jedynie zostały metody komunikacji i unikania, tudzież rozstrzygnięcia, konfliktów.

Członkowie zespołu przejmują coraz większą inicjatywę, odpowiedzialność i są bardziej, niż we wcześniejszych fazach, aktywni. Oznacza to, że rola nauczyciela na tym etapie sprowadza się do bycia moderatorem/organizatorem aktywności. Osobą, która informuje o kolejnym zadaniu,

ale nie bierze udziału w jego rozwiązaniu, ani w żaden sposób nie sugeruje, jak tego dokonać.

Najważniejszym etapem z punktu widzenia realizacji zadania jest faza wykonania, kiedy to zespół zaczyna konstruktywnie działać. Grupa nastawiona jest na współpracę, komunikację, a poszczególnych członków cechuje odpowiedzialność. Istotny jest cel, do którego dążą już wszyscy uczestnicy. Efektywny podział pracy związany jest z różnorodnością członków grupy oraz poczuciem kompetencji, który jest efektem pozytywnego zakończenia wcześniejszej fazy (normowania). Pojawiające się problemy są szybko rozwiązywane, czemu sprzyja skuteczna i swobodna komunikacja. Rola nauczyciela po raz kolejny sprowadza się do bycia moderatorem aktywności, ewentualnie eksperta w sytuacjach wymagających specjalistycznej wiedzy.

Ostatnia z faz - zawieszenia, czyli domykania projektu i rozchodzenia się - nie zawsze dochodzi do skutku. Grupa czasem rozpada się w sposób naturalny już po etapie wykonania, innym razem pojawienie się np. nowego zadania albo osób wymusza na niej cykliczność, czyli powrót do np. pierwszej fazy formowania lub burzy. Jednakże istotą tego kroku jest utrwalenie nabytej już wiedzy i umiejętności oraz przygotowanie do wykorzystania tych zasobów w przyszłości (np. w kolejnym projekcie). Dominującymi emocjami są satysfakcja z dobrze wykonanej pracy, niepokój i smutek związany z rozpadem zespołu.

Ponieważ pominięcie tego etapu może mieć niekorzystne skutki emocjonalne, dlatego istotnym jest by jednak symboliczne zamknięcie miało miejsce. W tym miejscu kluczową rolę odgrywa nauczyciel, który moderując spotkania i sesje feedbacku [patrz: Przestrzeń relacji, rozdział 4.2. Feedback] narzuca członkom grupy przejście do tej fazy oraz pozytywne zakończenie cyklu.

Nauczyciel nie zawsze musi się angażować w proces grupowy, który dostrzegł. Często wystarczy indywidualna konsultacja, nie angażująca całej grupy, albo kontrolowanie przebiegu procesu z pewnego dystansu. Ponad to należy pamiętać, że grupy dość często wielokrotnie przechodzą między fazami, szczególnie pomiędzy burzą a normowaniem, co nadaje całemu procesowi cykliczny charakter. Poszczególne fazy mogą mieć mniej lub bardziej intensywną formę, a członkowie grupy mogą być na różnym etapie lub zespół może się podzielić na podgrupy.

5.1.1.1. PRZYKŁADOWE ĆWICZENIA¹

Podział ćwiczeń nie jest ostry. Dla przykładu, propozycje na zadania integracyjne równie dobrze sprawdzą się w fazie burzy. Zachęcamy także do wyszukiwania lub tworzenia własnych ćwiczeń.

1. FORMOWANIE

POMYSŁOWE WIZYTÓWKI

rekwizyty: małe karteczki dla każdego uczestnika, kredki i flamastry

czas: około 20 min

efekt: ośmielenie członków grupy, autoprezentacja, poznanie innych członków grupy

Uczestnicy samodzielnie wykonują wizytówki. Wizytówka z jednej strony powinna wyglądać zwyczajnie, a z drugiej autor powinien zaprezentować siebie w sposób twórczy i pomysłowy. Następnie każdy podchodzi do innej osoby, opowiada o sobie i przekazuje swoją wizytówkę. Przez kolejne kilka minut wszyscy dokonują kolejnych wymian (w zależności od czasu, jednak przynajmniej dwóch). Tym razem opowiadają już nie o sobie, ale o twórcy-właścicielu tej wizytówki, którą trzymają w danym momencie w ręce. Ważne, by podczas kolejnych wymian uczestnik nie otrzymał spowrotem własnej wizytówki.

Na koniec uczestnicy siadają w kręgu i po kolei opowiadają o właścicielu ostatniej wizytówki, którą otrzymali. Twórca wizytówki może się następnie wypowiedzieć - potwierdzić lub skorygować informacje (co jest ważne dla zbudowania poczucia bezpieczeństwa).

NIGDY – CZĘSTO – ZAWSZE

rekwizyty: Trzy duże kartki ze słowami „Nigdy”, „Często”, „Zawsze”

czas: około 10 min

efekt: szukanie podobieństw między członkami grupy, integracja

Nauczyciel rozkłada na podłodze trzy kartki z napisanymi na nich słowami: „Nigdy”, „Często” i „Zawsze”, a następnie podaje jakąś czynność. Zadaniem każdego uczestnika jest ustawienie się

1. Ćwiczenia opracowane na podstawie własnej praktyki oraz Lewandowska-Walter, Radziwiłłowicz, Srokowski (2010) i http://bialystok.zhp.pl/upload/files/baza/druzyny/wiczenia_buduj%C4%85ce_zaufanie.pdf

koło kartki, która najlepiej opisuje to, jak często daną czynność wykonuje. Kartki powinny być rozłożone na podłodze w odległości jakichś 2-3 metrów od siebie.

Przykłady czynności: (1) spóźniam się, (2) śmieję się, (3) kłócę się ze znajomymi, (4) klnę, gdy się uderzę, (5) gram w różne gry, (6) zarywam noce. Można wymyślić własne czynności – najlepiej jeśli będą zabawne lub nietypowe.

2. BURZA

KSZTAŁT W CIEMNOŚCI

rekwizyty: długi sznurek (10-15 metrów), zasłony na oczy (szaliki itp.)

czas: 20-30 min

efekt: efektywna komunikacja, umiejętność słuchania, precyzyjność komunikatów

Najlepiej jest podzielić większe grupy na 7-9 osobowe podgrupy, które będą wykonywały to ćwiczenie jednocześnie w różnych miejscach sali. Uczestnicy stają w rozsypce w odległości około 1-1.5 metra od siebie, a następnie zawiązują sobie oczy. Nikomu nie wolno się odzywać. Kiedy wszyscy mają już zasłonięte oczy, prowadzący wkłada sznurek w dłoń kolejnym osobom. Nauczyciel powinien nieco sznurek poplątać (ale bez przesady) – podając go uczestnikom „na krzyż” lub po przekątnej, oplatając wokół ich nóg albo ramion – tak, aby w efekcie utworzyć nieregularną pajęczynę, którą jednak można rozplątać nieprzerwanie trzymając sznurek w ręku. Dwie osoby powinny dostać do rąk końcówki sznurka.

Nauczyciel udziela grupie następującej instrukcji: „Nikomus nie wolno puścić trzymanego sznurka ani zmieniać ręki, którą go teraz trzyma. Jednakże możecie przesuwać dłoń po sznurku. Nie wolno wam także podglądać. Możecie ze sobą rozmawiać. Macie ułożyć kwadrat ze sznurka trzymanego w powietrzu. Kiedy uznacie, że jest on już gotowy, połóżcie go na podłodze. Następnie - zdejmiecie opaski.”

Po ćwiczeniu zapytaj grupę, jakie wypowiedzi i zachowania przybliżyły, a jakie oddalały ją od sukcesu. Dlaczego uczestnikom udało się ukończyć zadanie (albo nie)? Jakie mieli pomysły na rozwiązanie? Czy ktoś próbował koordynować komunikację i podejmowanie decyzji? Zachęć uczestników do wyciągnięcia wniosków na temat zasad skutecznego porozumiewania się i jego znaczenia dla sukcesu grupy. Pomysły możecie spisać na dużym arkuszu papieru. Ćwiczenie może zespołowi zdać sobie sprawę, że mówienie w sposób zrozumiały i słuchanie się nawzajem jest koniecznym warunkiem współpracy w procesie rozwiązywania zadań.

CEL NA WPROST

czas: 10 min

efekt: zrozumienie czym s1 cele indywidualne i grupowe, wsp1praca

Przeczytaj instrukcj1: „ustawcie si1 w kr1gu i weźcie za r1ce. nie wolno rozmawia1. Kaźdy powinien wybra1 sobie cel – dowolny punkt w sali, mniej wi1cej na wysokoŃci wzroku. cel moźe by1 gdziekolwiek, ale musi by1 moźna go dotkn11. nie moźe zatem znajdowa1 si1 w powietrzu. nie moźe teź znajdowa1 si1 na cielem lub stroju innej osoby. na hasło „start” kaźdy powinien jak najszybciej dotkn11 r1k1 swojego celu. nie wolno jednak puŃci1 r1k innych uczestnik1w – grupa nie moźe rozerwa1 kr1gu. macie minut1 – czas start!” Po upływie czasu zapytaj, komu udało si1 doŃsi1gn11 wybranego celu. Zapewne nie wszystkim, ale na razie nie pozw1 grupie na komentarze.

Kontynuuj: „USTAWCIE SI1 PONOWNIE W KR1GU. CEL WYBRANY PRZEZ KAźDEGO Z WAS POZOSTAJE TEN SAM. ZADANIE R1WNIEź JEST TAKIE SAMO: na hasło ‘start’ kaźdy uczestnik powinien jak najszybciej dotkn11 r1k1 swojego celu. jednoczeŃnie, grupie nie wolno rozerwa1 kr1gu. ZN1W B1DZIECIE MIELI TYLKO JEDN1 MINUT1. ZANIM JEDNAK POWIEM ‘START’, JAKO DRUźYNA MACIE 30 SEKUND NA ROZMOW1.” Zesp1ł ma teraz okazj1 do kr1tkiej dyskusji i wymyŃlenia kompromisowego rozwi1zania. Na przykł1d, kr1g moźe obejŃ1 sal1 tak, Ńeby kaźdemu po kolei udało si1 osi1gn11 jego cel, a r1wnoczeŃnie nie puŃci1 r1k innych uczestnik1w. Prawdopodobnie, za drugim razem wszystkim uda si1 osi1gn11 wybrane cele.

Na koniec zapytaj grup1, za którym razem lepiej si1 im pracowało i dlaczego. Zwr11 uwag1, Ńe cele indywidualne i cele grupowe moźna z powodzeniem pogodzi1: wystarczy o tym porozmawia1. Poszanowanie dla wszystkich cel1w indywidualnych pozwoli kaźdemu osi1gn11 satysfakcj1. D1żenie do osi1gn11 celu grupowego pozwoli zesp1łowi odnieŃ1 sukces.

3. NORMOWANIE

KONTRAKT GRUPOWY

rekwizyty: duźy arkusz papieru i flamastry

czas: 20-30 min

efekt: integracja uczestnik1w, okreŃlenie celu, reguły wzajemnego traktowania si1

uwaga: nie poleca si1 wprowadzania tego ćwiczenia przed ustaniem fazy burzy, grupa musi si1 pozna1 i zaakceptowa1

Kontrakt grupowy to lista od kilku do kilkunastu zasad, których członkowie zesp1łu przestrzega1 b1d1 przez cał1 reszt1 okresu pracy. Jego opracowanie jest niemalze niezb1dne dla skutecznego poprowadzenia grupy. Przy spisywaniu kontraktu naleźy zachowa1 szczeg1ln1 dbałoŃ1 o to, aby kaźdy m1gł wypowiedzie1 si1 w sprawie proponowanych zasad oraz aby nie przyj1ta została

zasada, na którą zgadza się jedynie część grupy. Kontrakt musi być wypracowany w drodze konsensusu.

Przed rozpoczęciem pracy nad kontraktem, wyjaśnij dlaczego jego opracowanie jest ważne i w jaki sposób grupa na tym skorzysta. Objasnij także reguły, zgodnie z którymi powinny być formułowane zasady kontraktu:

1. Zasady powinny być spisane w sposób pozytywny (unikaj słowa „NIE”).
2. Zasady muszą być możliwe do przestrzegania przez każdego członka grupy.
3. Zasady muszą być jasne i jednoznacznie sformułowane.
4. Zasady muszą być jednoznacznie rozumiane i interpretowane przez wszystkich członków grupy.
5. Zasady muszą dotyczyć konkretnych zachowań.

Następnie uczestnicy powinni samodzielnie zaproponować zasady. Zapisuj je, upewniwszy się wpierw, że jest na nie zgoda całej grupy – w przypadku sprzeciwu nawet jednej osoby, zasady zapisać nie wolno. Na koniec, po wypisaniu wszystkich zasad uczestnicy powinni podpisać się pod kontraktem z imienia czy ksywki. Jest to ważny „rytuał” końcowy.

Kontrakt warto zawiesić gdzieś w sali ćwiczeń i powoływać się na niego, gdy ktoś z grupy złamie jedną lub więcej zasad. Grupa może także ustalić konsekwencje za złamanie kontraktu. Ważne jest przy tym, aby te „kary” były raczej zabawne i nikogo nie poniżały. Można zostawić jeden lub dwa puste punkty, na wypadek gdyby konieczne było uwzględnienie jeszcze jakiejś zasady sformułowanej

w późniejszym okresie. Kontrakt pozostaje otwarty na zmiany, które wynikną z pracy grupy – to dowód otwartości na proces, który zachodzi w grupie. Nanoszenie zmian różnymi kolorami może potem pozwolić przyjrzeć się razem z grupą, co się działo w czasie miesięcy wspólnej pracy.

4. WYKONANIE

Ćwiczenia z tej fazy są w dużej mierze uzależnione od typu zadania, z który ma się zmierzyć grupa oraz od właściwości samej grupy. Uniwersalne porady mogą dotyczyć kwestii zarządzania czasem, tworzenia analogii, czy przeformułowywania problemów, o czym była mowa w rozdziale 2.3.

STWORZENIE GRUPOWEGO KALENDARZA/WYDARZENIA I LISTY ZOBOWIĄZAŃ

rekwizyty: przestrzeń on-line, np. google docs, wydarzenie na portalu Facebook

efekt: organizacja czasu, możliwość przekazywania informacji zwrotnych, integracja, przestrzeń do kontrolowania postępów pracy

W kalendarzu/wydarzeniu możesz zaznaczyć:

- Terminy spotkań. Planując pracę, weź poprawkę na stracone spotkania.
- dokładny sylabus
- terminy sprawdzianów, które powinny być dosłownie zaznaczone. Możesz
- nanieść na kalendarz „odliczanie dni” – tzn. sprawdzian zaznaczyć jako „0”, a dni pomiędzy dzisiejszą datą i konkursem policzyć i ponumerować malejąco.
- Wszystkie ferie i święta
- Inne terminy zgodne z założeniami kursu

CO MÓWI KSZTAŁT?

rekwizyty: kartki z niedokończonymi zdaniami i długopisy, figury geometryczne (kwadrat, koło, trójkąt)

czas: 15 min

efekt: myślenie abstrakcyjne i szukanie analogii

Pokaż uczestnikom trzy figury geometryczne: kwadrat, koło i trójkąt. Każdemu wręcz także kartkę z trzema niedokończonymi zdaniami. Zadanie polega na dokończeniu (pisemnie) otrzymanych zdań, odnoszących się do trzech wspomnianych figur. Zdania brzmią:

1. (nazwa figury) jest charakterystyczny, ponieważ
2. Jestem jak (nazwa figury), ponieważ
3. Nie jestem jak (nazwa figury), ponieważ

Później poproś, żeby każdy odczytał przynajmniej jedną ze swoich odpowiedzi. W rozmowie z grupą po ćwiczeniu wyjaśnij, że bardzo różne rzeczy mogą nam się wydawać podobne przez to, że nadajemy im zbliżone znaczenia bądź dostrzegamy w nich podobne cechy. Na przykładzie odpowiedzi poszczególnych osób zwróć uwagę drużyny na abstrakcyjne i dowcipne pomysły, które się pojawiły. Jeśli jest to możliwe, wskaż również gry słów i metafory. Objasnij, że humor oraz metaforyczne czy abstrakcyjne myślenie to efekt nadawania przez ludzi znaczeń określonym obiektom, zdarzeniom czy sytuacjom.

Można zmodyfikować ćwiczenie wprowadzając zamiast figur np. kolory („Co mówi kolor?”) albo znaki (cyfry, litery, znaki przestankowe). Możesz też zmienić nieco formę proponowanych zdań.

5. ZAWIESZENIE

Prawdopodobnie najlepszym i najszybszym ćwiczeniem na koniec jest sesja informacji zwrotnych. Przykładowe ćwiczenie może wyglądać następująco:

rekwizyty: karteczki samoprzylepne i długopisy

czas: 20 min

efekt: myślenie abstrakcyjne i szukanie analogii

Przy dużych grupach warto jest podzielić jej uczestników na 8-10 osobowe podgrupy, chociaż nie jest to konieczne jeśli jej członkowie dobrze się znają i przez dłuższy okres pracowali razem. Zespół siada w kręgu, tak aby każdy się widział. Każdy z uczestników grupy ma za zadanie przekazać pozytywną informację zwrotną dla każdego członka grupy - czyli musi stworzyć tyle żółtych karteczek z dobrymi wiadomościami, ile jest osób w jego grupie (lub podgrupie). Każda z karteczek powinna zawierać jakąś dobrą myśl na temat osoby, której dotyczy. Najlepiej, żeby to była pochwała pochwała dotycząca postawy, zachowania lub osiągnięcia. Wiadomość musi być dostosowana do osoby i nie może być zbyt ogólnikowa. Możesz wykorzystać następującą instrukcję: "Pomyślcie o każdym z członków waszego zespołu – jakie jego cechy, zachowania, talenty pozytywnie wpłynęły na pracę grupy? Co was mile zaskoczyło lub co zapamiętaliście, jako szczególnie wartościowe? Co dobrego każdy z Was wniósł pracę grupy i dlaczego? Napiszcie każdemu członkowi drużyny żółtą karteczkę z przynajmniej jedną pozytywną informacją na temat jego wkładu w wasz wspólny sukces. Następnie przyklejcie ją na oparciu jego krzesła. Postarajcie się to zrobić w ciszy."

Po stworzeniu wiadomości członkowie grupy wstają i przyklejają odpowiednie karteczki na oparciu krzesła, na którym siedzi (lub siedział) adresat "dobrych myśli". Kiedy już wszyscy napiszą i rozniosą swoje wiadomości - siadają, zbierają swoje karteczki i czytają to, co inni o nich myślą.

Po paru minutach, w trakcie których członkowie grupy mogą przeczytać karteczki i wyciszyć emocję, rozpocznij dyskusję pytaniami:

- Jak się czuliście podczas czytania karteczek?
- Co taka wymiana informacji może dać grupie?
- Dlaczego jest to ważne?

Na koniec podsumuj ćwiczenie. Ten moment pozwala przypomnieć Wam sobie i skupić się na tym co było wartościowego i fajnego podczas wspólnej pracy.

5.1.2. BUDOWANIE RELACJI W ZESPOŁACH INNOWACYJNYCH

5.1.2.1. ZAUFANIE

Konieczność zbudowania zaufania w zespole innowacyjnym wynika z konieczności radzenia sobie z podejmowaniem ryzyka w ramach potrójnej spirali uczenia się: długotrwałego kumulowania wiedzy i doświadczeń, tworzenia nowej wiedzy i jej testowania (Guinet, 1995).

Zaufanie budowane jest fazowo od kalkulacji zysków i strat osobistych jak i organizacyjnych, przez opieranie się na wiedzy po identyfikowanie się z zespołem, jego wartościami i podzielanymi celami (Kramer, 1996).

Naukowcy jak i menedżerowie w procesach innowacyjnych wykorzystują zróżnicowane relacje społeczne. Wśród nich wymienia się przyjaźń, mentoring, wspólne doświadczenia z przeszłości (Chua, 2008), pokrewieństwo, przynależność do tych samych kręgów zawodowych, społecznych, etnicznych i kulturowych, kontakty osobiste, zaufanie, lojalność oraz koneksje (Hung, S 2002). W najprostszym ujęciu relacje interpersonalne członków sieci innowacji opierają się na znajomościach. Podmioty procesów innowacyjnych wchodzą ze sobą w interakcje, a tym samym nawiązują znajomości, które z biegiem czasu przestają być jedynie relacjami czysto zadaniowymi. Badani innowatorzy wskazują, że źródłem relacji społecznych są wspólne przestrzenie, w których przyszło im pracować.

Spośród rozpatrywanych obszarów działalności dedykowanej procesom B+R oraz innowacjom relacje społeczne mają największe znaczenie dla opracowywania i wdrażania innowacji. Zarówno naukowcy jak i menedżerowie wykorzystują zewnętrzne relacje społeczne dla konsultacji pomysłów oraz radzenia się w sytuacjach problemowych – „odwiedzamy się często biznesowo

i prywatnie, wielokrotnie pytamy się siebie nawzajem o radę”. Relacje utrzymywane z pracownikami innych organizacji dają im „możliwość łączenia odmiennych kompetencji i wiedzy” bez obaw o podstępne wykorzystanie przekazywanych informacji – „tu jest przełamana bariera «to jest moje nie dam tego»” (Klimas, 2013). Dla niektórych członków relacje społeczne były jedynym czynnikiem skłaniającym do partycypacji w sieci. To nie tylko spiritus movens innowacyjności, ale także fundament bieżącego funkcjonowania zespołu – „ze względu na kontakty, znajomości to wszystko działa i da się współpracować”. Po pierwsze, gęsta sieć relacji społecznych pomiędzy członkami sieci ułatwia i usprawnia (względem czasu i kosztów) procesy dzielenia się wiedzą oraz wzajemnego uczenia się. Jak wskazują wcześniejsze badania dostęp do informacji odbywający się na tle relacji społecznych jest szybszy i sprawniejszy, ale również głębszy (Uuzi, 1997). Relacje interpersonalne usprawniają współpracę wywołując większe zaangażowanie partnerów – „potrafimy całą noc pracować, żeby coś dla siebie zrobić” (Klimas, 2013). Po trzecie, istniejące między kadrą zarządzającą więzi społeczne ograniczają ryzyko wystąpienia zachowań oportunistycznych obniżając tym samym bariery dzielenia się wiedzą oraz ograniczając koszty transakcyjne, generują między podmiotami zaufanie, które z kolei przyczynia się do osłabienia barier w udostępnianiu informacji oraz ułatwia bądź umożliwia współpracę. Zatem zaufanie jawi się jako kluczowy warunek i czynnik sukcesu współdziałania. Wbrew pozorom, dla niektórych podmiotów jest ono ważniejsze niż twarde miary finansowe, a czasem nawet normy i procedury. Zaufanie jest szczególnie istotną implikacją relacji interpersonalnych, gdyż jego brak jest jednym z podstawowych czynników porażki sieci oraz przedwczesnego zrywania więzi (Grzanka, 2009).

5.1.2.2. AUTORYTET¹

Budowanie autorytetu jako członka lub lidera zespołu innowacyjnego opiera się na podstawach władzy osobistej (Etzioni, 1997). Jest to przede wszystkim władza relacji czyli moc tworzenia pozytywnych interakcji z zespołem poprzez odwoływanie się do uczuć lojalności i przyjaźni. Autorytet relacyjny zakłada atrakcyjność i wzbudzanie sympatii przez lidera. Budowany jest poprzez komunikaty osobiste typu: czy dacie radę to zrobić dla dobra zespołu?; mogę na Was liczyć?; czy mam powalczyć o przesunięcie terminu? Atrakcyjność lider utrzymuje także poprzez aktualizację swojej wiedzy i dbanie o to, by informacje przepływały przez jego osobę i by od nich zależała wartość dodana pracy zespołu. Lider korzysta także ze swoich unikalnych zdolności interpretowania informacji, wyjaśniania złożonych pojęć czy procesów, także zdolności pomocy członkom zespołu poprzez dostosowania zadań do ich mocnych stron czy kompetencji. Autorytet bazuje na władzy eksperta, czyli wiedzy i doświadczeniu, oraz ocenie i mobilizowaniu zasobów poznawczych i społecznych kolegów lub podwładnych. Liderzy dbają także o swoją władzę sieci (powiązań), czyli posiadaniu dobrych stosunków z innymi ekspertami i osobami wpływowymi. Potrafią pielęgnować i zagospodarować takie kontakty na rzecz swojego zespołu.

Elementy autorytetu to:

- A. Wiarygodność: uczciwość, integralność, odpowiedzialność
- B. Dobre relacje: otwartość, szacunek, partnerstwo
- C. Kompetencja: Wiedza i umiejętności, doświadczenie, skuteczność
- D. Wizja: perspektywa, określenie kierunku działania, entuzjazm, wytrwałość.

1. [patrz: Przestrzeń relacji, rozdział 2. Wykładowca jako autorytet]

5.1.2.3. DYNAMIKA I AUDYT RÓL W ZESPOLE INNOWACYJNYM¹

KOTWICA · Posiada zdolności organizacyjne · Jest w stanie ciężko pracować · Problemy rozwiązuje w sposób systematyczny · Posiada wyczucie tego co jest osiągalne, dostępne i wartościowe · Może nie angażować się w realizację własnych zainteresowań · Posiada gotowość do efektywnego działania

PRZYWÓDCA · Motywuje się samodzielnie, posiada energię i potrzebę osiągnięcia celów · Asertywnie stawia wyzwania innym, może popychać ich do działania i podejmowania decyzji · Największy wysiłek podejmuje w sytuacji konfrontacji, dobrze działa pod presją i prowokuje innych do działania · Kwestionuje status quo i posiada gotowość do podejmowania niepopularnych decyzji w celu znalezienia korzystnego wyjścia z negatywnej sytuacji.

SPECJALISTA · Jakość, wysokie standardy i pracowitość · Prostolinijność · Dąży do poziomu specjalisty/ eksperta w swojej dziedzinie · Zwykle preferuje działanie w obrębie wąskiej specjalizacji · **INSPIRATOR** · Posiada umiejętność przekonywania innych · Wpływa na zwiększenie zaangażowania innych w działania zespołu · Wydobywa talenty · Unika działań, które mogą być postrzegane jako nie fair.

ANALITYK · Dociekliwy, prostolinijny i poważny · Po dokładnym przemyśleniu podejmuje błyskotliwe decyzje · Bada wszystkie czynniki tak, by informacja jaką podaje była wyczerpująca i oparta na faktach · Dąży do doskonałości w dziedzinach których elementem jest szczegółowe planowanie strategiczne.

INNOWATOR · Rozpoczyna nowe projekty lub wspiera zespół kiedy wyniki nie są osiągnięte · Dostarcza innowacyjnych i kreatywnych pomysłów na nowe produkty i usługi, sposobów redukcji kosztów i zwiększenia wydajności · Jednak, jej/ jego pomysły mogą być zbyt daleko idące, bez żadnej formy samodzielnej weryfikacji.

1. [patrz: Przetrzeć relacji, rozdział 3.1.1. Budowanie zespołu].

KONTROLER · Ceni ciężką pracę, dbałość o detale i dotrzymanie obietnic · Dobry słuchacz, potrafi skoncentrować się tak, by informacje jakie przekazuje były wolne od błędów · Dąży do utrzymania najwyższych standardów, dlatego nie podejmie się zadania, którego nie będzie w stanie dokończyć · Efektywnie działa w obrębie jasno zdefiniowanych wytycznych, prawdopodobnie będzie dążyć do dokończenia jednego zadania zanim podejmie się wykonywania następnego · Zwykle radzi sobie z dotrzymaniem ustalonych terminów.

KOORDYNATOR · Zachęca, posiada umiejętność łagodzenia napięć · Okazuje chęć pomocy innym przy rozwiązywaniu ich osobistych problemów · Potrafi zmotywować zespół do lepszej współpracy · Zwykle stawia zespół i jego wyniki na pierwszym miejscu · Potrafi słuchać innych, zwykle jest lubianym członkiem zespołu

NETWORKER · Wprowadza zespół w sieć kontaktów · Łatwo zdobywa źródła informacji i zarządza nimi · Dobrze się komunikuje, zarówno wewnątrz zespołu, jak i poza nim · Dodaje wartości i poszukuje możliwości.

5.2. AKTYWIZACJA POPRZEZ MOTYWOWANIE POZYTYWNE – INFORMACJE ZWROTNE¹

Przynależność do określonej grupy bezpośrednio odnosi się do przyjmowanej przez jednostkę tożsamości społecznej (Brown, 2006). Można ją inaczej określić jako samoocenę społeczną, ponieważ jest konsekwencją informacji zwrotnych, jakie otrzymujemy od grupy. Czasem wymaga ona przedefiniowania tego, jak siebie postrzegamy. Najwięcej problemów wiąże się z tymi cechami i zachowaniami, które mogą być przez innych negatywnie oceniane. Jak się nie trudno domyślić - negatywne informacje zwrotne mogą doprowadzić do konfliktów z innymi członkami grupy, a nawet do odrzucenia przez wspomnianą grupę i trudności w fazie burzy, [patrz: Przestrzeń relacji, rozdział 5.1.1. Budowanie zespołu]. Do potencjalnych przyczyn konfliktów Aleksander (2007) zalicza:

- strach przed porażką;
- obawa dotycząca poziomu i jakości wykonania zadania;
- lęk przed zawstydzeniem;
- poczucie braku kompetencji;
- kompleksy dotyczące wyglądu zewnętrznego (skrępowanie);
- wcześniejsze negatywne doświadczenia;
- strach przed zaangażowaniem się/wejściem w relacje z członkami grupy.

Takie sytuacje mogą wytworzyć w członku grupy opór, który objawia się w postaci 3 grup zachowań (Kozak, 2014) [patrz: Przestrzeń zadania; Rozdział 1. Diagnoza sytuacji: wokół pojęcia porażki]:

1. „nie chcę” - strach przez zmianą, która jest potencjalnie niekorzystna
2. „nie potrafię” - obawa, że dana osoba sama sobie nie poradzi (potrzeba np. szkolenia)
3. „nie wiem, o co chodzi” - nieznaną cel, nieokreślone korzyści, niejasne czynności, które należy podjąć by osiągnąć cel

Lęk przed oceną jest największy u osób, które poczucie własnej wartości i obraz siebie budują na podstawie informacji pochodzących ze środowiska zewnętrznego. Takie osoby mogą nie

1. [patrz: Przestrzeń relacji, rozdział 4.1. Feedback]

odróżniać rzeczywistego obrazu własnej osoby od swojego lustrzanego odbicia pochodzącego od innych ludzi. W takiej sytuacji owe lustrzane odbicie może zostać przez nich zinternalizowane, a obraz rzeczywisty (często pozytywny) - odrzucony (Covey, 2004). Dość powszechne jest myślenie o sobie w kategoriach zachowań, które są zaadaptowanymi opiniami innych na nasz temat. Dlatego istotne jest zrozumienie i zestawienie tego, co dana osoba myśli na swój temat, a co faktycznie myślą o niej inni.

5.2.1. PRZYKŁADOWE ĆWICZENIA

1. OGŁOSZENIA

rekwizyty: kartki i długopisy/ołówki

czas: 30 min

efekt: pozytywne informacje zwrotne, budowanie zaufania w grupie

Prowadzący proponuje, aby każdy uczestnik napisał ogłoszenie, w którym zareklamuje się jako przyjaciel (maksimum 25 słów). Ogłoszenie powinno być tak napisane, by było jasne, dlaczego właśnie tę, a nie inną osobę, ktoś chciałby mieć za przyjaciela. Po włożeniu ogłoszeń do torby każdej po kolei wyciąga jedno, czyta je głośno, i stara się zgadnąć, kto je napisał, potem wyjaśnia, co mu pomogło odgadnąć autora. Dodatkowo na zakończenie nauczyciel może zaproponować rundkę zaczynającą się od słów “zauważyłem...”.

2. JESTEM ZA - JESTEM PRZECIW

czas: 15 min

efekt: zdefiniowanie i rozwiązanie problemu, ekspresja uczuć, budowanie zaufania w grupie

W kręgu każda z osób kończy zdanie. W pierwszej rundzie zdanie rozpoczyna się od “zgadzam się...”, a w następnej od “nie zgadzam się...”. Zakończenie zdania powinno być związane z doświadczeniami w konkretnej grupie. W trakcie rundki nie można komentować wypowiedzi. Nauczyciel nie może wymuszać odpowiedzi od uczestników, każdy ma prawo odmówić dokończenia zdania.

1. zachęcamy także do wyszukiwania lub tworzenia własnych ćwiczeń.

3. RZECZY, KTÓRE ROBIĘ ŹLE

czas: 15 min

efekt: samopoznanie, budowanie zaufania, integracja

Uczestnicy siadają w kręgu. W pierwszej rundzie każdy uczestnik mówi o tym, co robi słabo, kończąc zdanie “jestem słaby w ...”. W następnej rundce kończy zdanie “ludzie mówią, że jestem dobry w...”. W kolejnej rundzie zdanie “wiem, że jestem dobry w ...”. Ostatnim punktem jest dyskusja o odczuciach uczestników podczas każdej z rund.

Ćwiczenie można urozmaicić o początkową rundę, w której to każdy z uczestników wypowiada się na temat innych osób w grupie, rozpoczynając zdanie od “jesteś dobry w...”. Alternatywą jest także spisywanie wszystkich tych wypowiedzi na kartkach i późniejsze odczytywanie ich na głos.

5.2.3. DOSTOSOWANIE TEMPY PRACY DO MOŻLIWOŚCI CZŁONKÓW GRUPY

Skuteczność pracy grupy w głównej mierze wynika z typu zadania, które ma ona rozwiązać. Steiner (1972) wyróżnia jego trzy rodzaje:

- (1) zadanie addytywne - efekt jest zależny od wysiłku wszystkich osób. Oznacza to, że członkowie grupy wykonują to same zadanie, a rezultat uzyskujemy po zsumowaniu wkładu pracy członków zespołu. Ten rodzaj pracy sprzyja niestety wystąpieniu zjawiska próżniactwa społecznego (Aronson i in., 1997), czyli przekonania, że praca w grupie utrudnia ocenę indywidualnego działania.
- (2) zadanie koniunktywne - działanie grupy jest uzależnione od pracy "najsłabszego ogniwa". Każda z osób wnosi coś indywidualnego do zadania, a osoba najsłabsza obniża poziom wykonania zadania.
- (3) zadanie dysjunktywne - efektywność grupy jest zależna od pracy najlepszego członka grupy. Taka osoba niejako podnosi jakość wykonania zadania przez osoby przeciętne i słabe. Wynik pracy grupy można przyrównać do średniej arytmetycznej.

Z tego powodu siła grupy jest szczególnie wyraźna przy wykonywaniu zadań dysjunktywnych, a nie koniunktywnych i addytywnych. Jednakże, jeśli przyjmujemy paradygmat pracy nastawionej na proces, to typ zadania nie ma aż tak dużego znaczenia i każdy jego rodzaj niesie ze sobą pewną dawkę wiedzy.

Niepowodzenia działania grupy mogą mieć różne źródła:

- straty ponoszone w toku procesu
- najbardziej kompetentny członek zespołu ma niski status w grupie
- najbardziej kompetentny członek zespołu ma niskie poczucie własnej wartości
- brak komunikacji wewnątrz grupy
- zadanie nie ma jasnego rozwiązania zadania
- niepowodzenie w dzieleniu się unikatową informacją.

PODREČZNIK 2
PRZESTRZEŃ
ZADANIA

1. NATURA KREATYWNOŚCI I INNOWACYJNOŚCI

Innowacyjność i kreatywność są pojęciami, wokół których zbudowany jest niniejszy podręcznik, a stworzenie nowych metod dydaktycznych wymaga wykorzystania wiedzy o tych zjawiskach. Ponadto, zaangażowanie w proces tworzenia rozwiązań technik twórczego rozwiązywania problemów jest jednym ze sposobów na poszukiwanie nowych pomysłów i efektywnych działań. Aby skutecznie posługiwać się tymi technikami, konieczne jest przyjęcie pewnych założeń co do natury twórczości/ kreatywności (Nęcka, 1994; Szmidt, 2013).

1. DEFINICJA KREATYWNOŚCI I INNOWACYJNOŚCI

Nie istnieje jedna, oficjalnie obowiązująca definicja kreatywności, gdyż jest ona cechą złożoną, umożliwiającą generowanie twórczych pomysłów czy wytworów. Innowacyjność - pojęcie zbliżone do kreatywności, niejako z niej wynikające - definiowana jest jako wszelkie zmiany dokonywane w sposób świadomy, celowy, ze względu na osiągnięcie przyrostu wartości – postępu (Szmidt, 2013).

2. TWÓRCZOŚĆ JEST POZNAWALNA I STEROWALNA

Jak każdy proces poznawczy, również twórczość i innowacyjność są poznawalne, mierzalne i poddające się stymulacji. Naukowy opis kreatywności ułatwia tzw. czteroaspektowy paradygmat ujmowania twórczości, według którego postrzega się ją w wymiarach: wytworu (aspekt atrybutywny), procesu psychicznego (aspekt procesualny), cech osobowości twórcy (aspekt personologiczny) oraz w wymiarze zespołu czynników warunkujących procesy tworzenia (aspekt inhibitorów).

3. TWÓRCZOŚĆ JEST ZJAWISKIEM POWSZECHNYM I NATURALNYM

Według tego założenia myślenie twórcze może przejawiać się praktycznie w każdej dziedzinie i aktywności, i być dostępne dla każdego człowieka zajmującego się rozwiązywaniem jakiegoś problemu. Myślenie twórcze jest egalitarne (dla każdego człowieka twórczość jest dostępna w sposób potencjalny) i bywa stawiane obok twórczości elitarnej zarezerwowanej dla wybitnych artystów i innowatorów. Należy pamiętać jednak o tym, że nie oznacza to, iż wszyscy są twórczy w tym samym stopniu, zróżnicowanie poziomów twórczości zgodne jest z rozkładem normalnym (zgodnym z krzywą Gaussa): najwięcej jest pomysłów przeciętnych, najmniej zaś genialnych i bardzo złych (Nęcka, 1994).

4. TWÓRCZOŚĆ JEST AKTYWNOŚCIĄ PODLEGAJĄCĄ ZAHAMOWANIOM I STYMULACJI

Myślenie twórcze, jako zjawisko powszechne i potencjalne dla każdego człowieka, nie zawsze przynosi efekty w postaci kreatywnych rozwiązań, w związku z czym należy przypuszczać, że może ono ulegać pewnego rodzaju zahamowaniom. Literatura przedmiotu (Adams, 1978; Nęcka, 1995; Szmidt, 2013) wyróżnia wiele takich przeszkód, bloków, które w istotny sposób mogą zakłócać przebieg procesu twórczego myślenia. Obok czysto intelektualnych (trudności w skupieniu się, sztywność myślenia, niższy potencjał), często pojawiają się przeszkody o charakterze emocjonalnym (głównie lęk), istnieją również bloki społeczno-kulturowe (konformizm, „tak nie wypada”). Istotny jest fakt, że większość tych przeszkód działa niejako „z ukrycia”, czyli bez naszej intencji, a często również bez świadomości ich istnienia. Edward Nęcka (1994) wysunął tezę, że prawdopodobną przyczyną niskiej kreatywności u wielu osób jest działanie dużej liczby różnorodnych przeszkód, które hamują naturalną tendencję do funkcjonowania w sposób giętki i niekonwencjonalny (jednym z takich czynników może być szkoła, w której wtłacza się uczniom w sztywne, z góry określone schematy). Twórczość może być więc blokowana, ale równie skutecznie można pracować nad jej rozwojem czy „odblokowaniem”. Według międzynarodowego programu stymulującego kreatywność, Odyseja Umysłu, (www.odyseja.org), twórczość jest umiejętnością, której możemy się nauczyć za pomocą stosowania technik twórczego rozwiązywania problemów oraz dzięki pracy nad spontanicznymi i długoterminowymi problemami do rozwiązania.

5. TWÓRCZOŚĆ MA CHARAKTER PARADOKSALNY I ANTYNOMICZNY

Często podkreślana jest paradoksalna natura kreatywności (Bruner, 1978; Stróżewski, 1983). Twórczość wymaga przecież od autora zarówno zaangażowania, jak i niezależności; polega na wytwarzaniu rozwiązań, ale też na ich ocenie; wymaga inteligencji, ale jest od niej gatunkowo różna;

angażuje wiedzę, ale konieczne jest również uwolnienie się od jej ograniczeń; implikuje powołanie nowości do życia, ale nie może być badana bez związku z wytworem; w końcu - wymaga przekraczania norm społecznych, ale w taki sposób, by było to tolerowane przez otoczenie.

6. TWÓRCZOŚĆ DOSTARCZA SILNYCH SAMOISTNYCH NAGRÓD

Wyniki wielu badań wskazują, że twórczość nie wymaga żadnych zewnętrznych gratyfikacji czy uzasadnień, może być wykonywana ze względu na siebie samą. Wykazano wyższość tzw. autonomicznej motywacji poznawczej nad motywacją instrumentalną w zakresie stymulowania i organizowania procesów twórczego myślenia (Tokarz, 1985).

2. ZADANIE JAKO INNOWACJA

2.1. KONSTRUOWANIE ZADAŃ – SFERA PROBLEMU

Zgodnie z tzw. fazowymi teoriami procesu myślenia (Dewey, 1910, Guilford, 1978, Koziński, 1968, Nęcka, 1994) proces dochodzenia do rozwiązania składa się z kolejnych faz: dostrzeżenia problemu, sformułowania problemu, zrozumienia problemu, wytwarzania pomysłów, oceny pomysłów, przyjęcia jednego z nich jako rozwiązania. Elementy te można umownie przydzielić do dwóch przestrzeni: sfera problemu (dostrzeganie, zrozumienie, sformułowanie) i sfera rozwiązań (wytwarzanie pomysłów, ocena, decyzja). Poniżej znajdują się wskazówki praktyczne, w jaki sposób zamodelować każdy z tych etapów tak, aby praca nad zadaniem była jak najbardziej kreatywna i skuteczna.

Sytuacja problemowa (problem) powstaje wtedy, gdy zmierzamy do jakiegoś celu sformułowanego w sposób mniej lub bardziej szczegółowy, ale nie znamy jeszcze drogi, którą mamy do niego dojść. Oznacza to, że pracując nad rozwiązaniem problemu powinniśmy wytworzyć środki intelektualne i materialne, które pozwolą nam na przejście ze stanu początkowego (problem) w pożądaną stan końcowy (rozwiązanie). Konieczność wytworzenia, wymyślenia i zaprojektowania skutecznych sposobów osiągnięcia celu w pewnym stopniu wymusza na nas kreatywność i aktywne rozwiązywanie problemów. Zadanie, inaczej sytuacja problemowa, jest zatem pojęciem szerokim. Oznacza każdy przypadek podejmowania działania i realizacji celu.

2.1.1. DOSTRZEŻENIE PROBLEMU

Jednostki twórcze tym różnią się od innych ludzi, że ciągle dostrzegają problemy w sprawach pozornie oczywistych i „bezproblemowych”, a ponadto często są niezadowolone z zastanych rozwiązań czy odpowiedzi. Takie osoby nieustannie więc dążą do szukania nowych pomysłów i nowych problemów. Podczas pracy ze studentami często pierwotny problem czy wyzwanie, któremu mamy podołać, jest wstępnie zdefiniowane. Warto jednak poddać je kilku dodatkowym procesom uszczegóławiającym, które mogą odkryć nieznaną dotąd stronę zadania bądź nadać zupełnie inny kierunek działaniom.

PRZYKŁADOWE TECHNIKI:

- 1) „Burza pytań” – modyfikacja znanej metody stworzonej przez Alexa Osborna, zwanej „burzą mózgów”. Jest to zastosowanie identycznych reguł, ale w celu wygenerowania jak największej ilości pytań czy wątpliwości na dany temat. Technika umożliwia również efektywną selekcję najlepszych i najbardziej trafnych spośród możliwych wątpliwości w ramach grupowej dyskusji.

PRACA DZIELI SIĘ NA DWIE FAZY:

- (1) uczestnicy „rzucają” jak najwięcej pytań do tematu; warto, aby nad pracą grupy czuwał moderator, który zapisuje wszystkie pomysły i dba o to, żeby żaden z nich nie został odrzucony; powinien też delikatnie zachęcać do wypowiedzi bardziej nieśmiałe osoby.
- (2) wymyślone wcześniej pytania ocenia się i grupuje w odpowiednie kategorie treściowe, a następnie analizuje przydatność każdego z nich jako ewentualnej wskazówki – kryterium mogą stanowić warunki istotne dla nas w danej sytuacji, np. „jakie są szanse, że to się uda?”, „ile czasu zabierze realizacja?”, „jak kosztowne byłoby takie rozwiązanie?”, „jak dany pomysł mogą odebrać inne osoby?” itp. Kończącą czynnością jest sformułowanie problemów, których podjęcie sugerują postawione i opracowane pytania.

Należy pamiętać o ogólnych zasadach Burzy Mózgów, które stosuje się również do tej techniki:

- (a) Na początek stwierdzenie ogólne i otwarte. Jasno i zwięźle określ problem lub pytanie. Zapisz je tak, żeby przez cały czas było dobrze widoczne dla wszystkich uczestników dyskusji.
- (b) Żadnej krytyki. Zachęcaj grupę do dzielenia się wszystkim, co przychodzi im do głowy –

pomysł pytania może być pozornie nie związany z problemem. Odroczcie krytykę.

- (c) Liczy się ilość – im więcej grupa wytworzy propozycji, tym większa szansa, że trafi na tę najlepszą, warto zawsze mieć jak największy wybór.
- (d) Każdy może mieć dobry pomysł – inspiruj i zachęcaj każdego do zadawania pytań. Podkreślaj, że warto inspirować się czyimiś pomysłami, wszak ludzie twórczy to również dobrzy słuchacze.

2) Kruszenie obiektu - swobodne i nieskrępowane krytykowanie istniejących obiektów, pomysłów, itp. w celu wykrycia możliwych i pożądanych kierunków ich ulepszenia.

(a) Wybierz pomysł/przedmiot/zadanie i poleć grupie wymienić jak największą ilość wad tego obiektu, stosując zasadę odroczonej krytyki – ma to być „krytyka totalna”, czas trwania powinien mieścić się w przedziale od 5 do 30 minut.

(b) Faza logiczno-analityczna, polegająca na kategoryzowaniu podanych wad, np. według poniższych kryteriów:

- wady trywialne – łatwe do natychmiastowego usunięcia,
- wady nietrywialnie, ale oczywiste – możliwe do usunięcia pod warunkiem posiadania pewnych zasobów,
- wady ukryte – z których nie zdawaliśmy sobie sprawy i których usunięcie wymaga twórczości czy wynalazczości,
- wady urojone – często dowcipne, ale nie mające znaczenia dla ulepszenia.

(c) Celem tej techniki jest ujawnienie wad ukrytych, gdyż to właśnie one stanowią największe pole do wymyślenia kreatywnych rozwiązań i przyczynienia się do stworzenia wartości dodanej.

2.1.2. SFORMUŁOWANIE ZADANIA

Aby efektywnie wykorzystać potencjał grupy podczas pracy nad problemem, niezwykle istotne jest sformułowanie zadania w taki sposób, by jak najlepiej stymulowało ono kreatywność. Poniżej zamieszczono kilka wskazówek odnośnie zadania, aby praca nad nim dawała jak najlepsze efekty:

- określenie adekwatnych warunków brzegowych (zostawić warunki konieczne, usunąć zbędne, zbyt restrykcyjne czy wzajemnie sprzeczne),
- rozbieżne (dywergencyjne) – musi mieć wiele możliwych rozwiązań, warto stosować język, który nie sugeruje rozwiązań (np. „urządzenie, które przetransportuje człowieka z punktu A do punktu B” zamiast „samochód”),
- interesujące, zabawne, niezwykle, niespodziewane, zaskakujące; często wystarczy zabawny tytuł lub wprowadzenie elementu ryzyka czy losowości,
- ograniczone w czasie (najlepiej w sytuacji niedoboru) - policz, ile czasu grupa potrzebowałaby na wykonanie tego zadania w miarę spokojnie, a potem odejmij 10-20% tego czasu, zadanie warto podzielić na etapy: myślenie, odpowiadanie, budowanie, testowanie, tworzenie, prezentację itd.,
- przy niedoborze środków – działaj tak, aby studenci zmuszeni byli do wymyślenia nowych sposobów zrobienia czegoś,
- wymagające współpracy (grupa jest większą siłą twórczą niż jednostka) - od bezpośredniego współdziałania przy tworzeniu rozwiązań, przez podział pracy pomiędzy członków grupy czy współdziałanie „łańcuchowe”, aż po wzajemne zgranie i nie blokowanie się nawzajem,
- stawiające wymóg podejmowania decyzji w celu stymulowania odpowiedzialności za wytwór,
- posiadające podchwytliwe reguły, czyli „drugie dno”,
- pozwalające na podjęcie ryzyka - utrudni to studentom podejmowanie decyzji, ale równocześnie uczyni zadanie bardziej ekscytującym; wybór pomiędzy pewnym, ale mniej twórczym rozwiązaniem problemu, a rozwiązaniem pomysłowym, ale ryzykownym, jest kwintesencją innowacyjności,
- uwzględniające symultaniczność działania - im więcej rzeczy musimy zrobić równocześnie, tym zadanie jest trudniejsze, ale jednocześnie bardziej satysfakcjonująca jest praca nad nim.

2.1.3. ZROZUMIENIE ZADANIA

Jeśli dobrze zrozumiemy problem, jego kontekst i znaczenie, łatwiej będzie przystąpić od razu do jego rozwiązywania, bez narażania się na błędy czy „ślepe uliczki”, które możemy napotkać przy zbyt pobieżnym myśleniu o zadaniu. Warto zastosować technikę check-list, polegającą na systematycznym udzielaniu odpowiedzi na pytania, do momentu, aż osiągniemy zrozumienie tematu.

Istnieje kilka praktycznych wskazówek, jak pomóc studentom w zrozumieniu już sformułowanego zadania:

- warto na początku skupić się na fragmencie zadania - każdy student powinien opowiedzieć własnymi słowami, o co, jego zdaniem, chodzi w zadaniu lub jego części,
- zastanówcie się, jak można inaczej sformułować zadanie, zachęć członków zespołu do parafrazowania ograniczeń i sedna zadania,
- sprowokuj burzę pytań – niech każdy ze studentów (po kolei) czyta część zadania na głos, a pozostali zapisują jak najwięcej pytań, które przyjdą im do głowy w trakcie słuchania (mogą też śledzić tekst wzrokiem),
- po przeczytaniu całości niech pytania zostaną odczytane, a ci, którzy czytali zadanie, niech spróbują odnaleźć odpowiedzi w treści zadania; w efekcie niektóre pytania, które pozostaną bez jednoznacznych odpowiedzi, stanowić mogą punkt wyjścia do dalszej twórczej pracy,
- rozdzielcie części zadania wśród małych podgrup - niech każda z nich zajmie się analizą jednego fragmentu zadania, następnie spróbujcie opowiedzieć sobie nawzajem, na czym ono polega (zwróćcie uwagę na różnice w interpretacji – jest to dobra metoda odnajdywania rozbieżności w zadaniu),
- jeśli jakiś punkt pracy spowoduje blokadę, spróbujcie praktycznie wypróbować coś, nad czym wcześniej pracowaliście - nawet jeśli to inne rozwiązanie się nie uda – powstanie punkt wyjścia do dalszego myślenia, rozmowy i działania.

2.2. KONSTRUOWANIE ZADAŃ - SFERA ROZWIĄZAŃ

2.2.1. WYTWARZANIE POMYSŁÓW

W sytuacji, gdy jest już sformułowany i uszczegółowiony problem nad którym pracujemy, a jego zrozumienie zaowocowało pojawieniem się aspektów wymagających dopracowania, kolejnym etapem jest wytwarzanie pomysłów. Przydatne są do tego techniki twórczego myślenia, których kilka opisanych zostało poniżej:

1) Mapy myśli (Buzan, 2004) – technika pozwalająca na generowanie pomysłów metodą skojarzeń:

- na środku kartki lub tablicy zapisujemy jedno słowo-klucz związane z problemem, którego rozwiązanie pragniemy wymyślić,
- zaczynamy poszukiwanie skojarzeń do słowa-klucza i zapisujemy je lub przedstawiamy w formie prostych rysunków, łącząc z hasłem w centrum za pomocą linii lub strzałek. Skojarzenia zbliżone tematycznie warto notować blisko siebie i łączyć tak, jakby odchodziły od jednej „gałęzi”,
- następnie zbieramy i zapisujemy „skojarzenia do skojarzeń”, łącząc każde z bliskoznacznym hasłem i rozwijając tym samym nasze „drzewko”,
- kiedy „siatka skojarzeń” wypełni całą planszę, należy zastanowić się, w jaki sposób bardziej odległe skojarzenia mogą stanowić inspirację dla pomysłów na rozwiązanie stojącego przed

nami problemu. Zestawiając ze sobą skojarzenia dalsze i bliższe lub łącząc przeciwieństwa czy przypadkowe wątki, możemy dostrzec jakiś nieoczywisty związek, który zainspiruje na prawdę odkrywczy wniosek bądź pomysł, pozornie nie mający nic wspólnego z centralnym problemem, a jednak mogący stanowić jego rozwiązanie.

2) Odwrócenie problemu (Charles Thompson) – pozwala na szukanie nietypowych rozwiązań problemu metodą przeciwieństw oraz na spojrzenie niestandardowej perspektywy; myśląc „na odwrót” można uniknąć sztamkowych pomysłów oraz dostrzec możliwości działania, które w innych okolicznościach pozostałyby niezauważone:

- stawianie pytania w sposób odwrotny od pierwotnego,
- wymyślanie odpowiedzi na odwrócone pytanie, czyli szukanie rozwiązań odwróconego problemu,
- sprawdzanie, w jaki sposób wygenerowane pomysły mogą przydać się do rozwiązania problemu pierwotnego, zadając sobie rozmaite pytania, np. „a co jeśli?”.

3) Rozumowanie dedukcyjne – wyciąganie wniosków na podstawie wystarczającego zestawu przesłanek, np. wyszukiwanie odległych konsekwencji pewnego założonego z góry stanu rzeczy: „co by było, gdyby...?”

4) Rozumowanie indukcyjne – wyciąganie wniosków z niepełnego zbioru przesłanek, np. myślenie przez analogię (Nęcka, 2005)

- definiowanie relacji – wewnętrznej struktury obiektu,
- szukanie zdefiniowanej w powyższy sposób relacji w dziedzinach nie dotyczących bezpośrednio porównywanego obiektu,
- stwierdzenie jaki obiekt zawiera w sobie odnalezioną, a wcześniej zdefiniowaną relację.

5) Najważniejsze według de Bono jest trenowanie myślenia lateralnego, które można porównać do wzmacniania muskulatury ciała. Co to daje w praktyce? Po pierwsze, nabywamy umiejętność tworzenia odległych skojarzeń, które mogą się stać inspiracją do poszukiwania innowacji. Po drugie, zaczynamy stosować je automatycznie i częściej doszukiwać się tak zwanej dziury w całym, dzięki czemu łatwiej rozwiązujemy zadania i lepiej radzimy sobie z problemami. Po trzecie, sprawiamy, że nasz umysł staje się bardziej czujny na próby odwrócenia uwagi.

Oto próbka: pewien mężczyzna jest ubrany całkowicie na czarno. Ma czarne buty, skarpetki, spodnie, sweter, rękawiczki i kominiarkę. Idzie ulicą, na której nie świeci się żadna latarnia. Nie widać też księżycy - jest nów, a niebo zachmurzone. Naprzeciw niego z dużą prędkością jedzie czarny samochód z wyłączonymi światłami - jednak w jakiś sposób kierowca widzi mężczyznę i zatrzymuje się. Jak to możliwe? Dlatego, że nigdzie w przytoczonej historii nie jest napisane, że dzieje się ona w nocy...

ĆWICZENIA NA MYŚLENIE LATERALNE:

- a) Pewien mężczyzna wcześniej przybył na przyjęcie i wypił trochę ponczu. Następnie szybko wyszedł. Wszyscy inni goście umarli z powodu zatrucia, a policja stwierdziła, że trucizna była właśnie w ponczu, co więcej - znajdowała się tam już, gdy on pił poncz. Dlaczego ten mężczyzna się nie zatruł?
- b) kobieta ma dwóch synów, którzy urodzili się o tej samej godzinie, tego samego dnia, miesiąca i w tym samym roku. Nie są jednak bliźniakami - jak to możliwe?
- c) Na środku pustyni leży martwy, całkowicie nagi człowiek, w ręku trzyma spaloną zapałkę. Co się mogło stać?
- d) Koń kosztuje dwanaście złotych, owca szesnaście, a hipopotam trzydzieści sześć. Ile kosztuje drugi koń?

2.2.2. OCENA POMYSŁÓW

Wykreowane pomysły i rozwiązania nie zawsze mają odpowiednią jakość, nie zawsze są efektywne, a czasami nie do końca jesteśmy przekonani o ich skuteczności. Po fazie generowania pomysłów konieczny jest więc etap związany z oceną pomysłów. Do oceny pomysłów przydatna może okazać się poniższa technika:

1) Metoda 6 Kapeluszy Myślowych Edwarda de Bono - porządkuje proces twórczy w sześć faz, pozwalając etapami ocenić wygenerowane pomysły:

- technika ta opiera się na umownym sklasyfikowaniu przez jej autora sześciu różnych sposobów myślenia czy też perspektyw intelektualnych,
- warto wraz z grupą przejść kolejne fazy „kolorów kapelusza”, oceniając każdy pomysł według założeń autora techniki,
- każdy z Kapeluszy Myślowych jest innego koloru - kolory są metaforą odmiennych sposobów myślenia o problemie i jego rozwiązaniu:
 - o biały – fakty i liczby, dane i informacje,
 - o czerwony – spojrzenie przez pryzmat emocji i uczuć, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych,
 - o czarny – szukanie potencjalnych wad i słabych stron, konstruktywna krytyka,
 - o żółty – szukanie mocnych stron, uzasadnionych zalet i korzyści,
 - o zielony – kreatywne myślenie, tworzenie i przetwarzanie pomysłów, szukanie alternatyw,
 - o niebieski – planowanie, porządkowanie, organizowanie i podsumowywanie.

2.2.3. PODJĘCIE DECYZJI

Ostatnim etapem kreatywnej pracy nad innowacyjnym rozwiązaniem jest podjęcie decyzji dotyczącej wybranej drogi realizacji zadania. Często na tym etapie grupa zadaniowa jest w stanie sama zdecydować, które z rozwiązań uznaje za najlepsze czy najbardziej skuteczne, jeśli jednak podjęcie tej decyzji jest trudne albo grupa chciałaby obiektywnie jeszcze raz dokonać oceny własnych pomysłów, polecana jest niżej opisana technika:

ZWI (Edward de Bono) - narzędzie oceny i selekcji pomysłów, identyfikujące potencjalne zalety możliwych rozwiązań, ułatwiające podejmowanie decyzji:

- każdy pomysł należy poddać prostej ocenie w trzykolumnowej tabelce,
- w toku dyskusji wspólnie ustalamy i notujemy, co w każdej koncepcji uważamy za:
 - o zaletę - wszystkie „mocne strony” i argumenty „za”,
 - o wadę - co może utrudnić rozwiązanie postawionego zadania, ograniczenia, uniemożliwiające zastosowanie danego pomysłu,
 - o interesującą cechę – to, co nie jest jeszcze oczywistą zaletą danego pomysłu, ale jest ciekawe i po pewnych przeróbkach może okazać się wartościowe,
- grupa może teraz dokonać selekcji najlepszych propozycji (jeśli wybór nadal nie jest oczywisty, zespół może swoim notatkom przyporządkować wartości liczbowe; za każdą zaletę dany pomysł na rozwiązanie zadania zdobywa 2 punkty, za każdą wadę traci 2 punkty, a za każdą cechę interesującą – zyskuje 1 punkt).

2.3. MYŚLENIE DYWERGENCYJNE

Teoria twórczości jako myślenia dywergencyjnego jest jedną z pierwszych klasycznych koncepcji twórczości (Guilford, 1950). Twórca tej koncepcji podzielił procesy myślenia na wytwarzanie konwergencyjne (zbieżne), które przydatne jest przy rozwiązywaniu zadań o jednej możliwej poprawnej odpowiedzi oraz myślenie dywergencyjne (rozbieżne) o rozgałęzionej strukturze, przydatne wtedy, gdy istnieje wiele różnych sposobów działania („drog prowadzących do celu”). Ten drugi sposób myślenia niezbędny jest w aktywności twórczej, podczas wymyślania nowych rozwiązań, w szukaniu oryginalnych technologii itp. (por. Dobrołowicz, 1995).

Chcąc scharakteryzować myślenie dywergencyjne, z reguły wyróżnia się jego następujące cechy (Szmidt, 2013):

a) Płynność myślenia – zdolność do wytwarzania w krótkim czasie wielu pomysłów czy idei (wskaźnikiem jest liczba wytworzonych w określonym czasie pomysłów), która jest niezwykle istotnym czynnikiem podczas pracy nad danym zagadnieniem; im większa jest ilość pomysłów, tym większe prawdopodobieństwo pojawienia się twórczego rozwiązania, spełniającego kryteria pierwotnego zadania czy wyznaczonego celu. Wyróżnia się kilka rodzajów płynności:

- płynność słowną – podawanie wielu słów spełniających rozmaite kryteria, np. rozpoczynające się konkretną literą, kończących się określonym przyrostkiem itp.
- płynność ekspresyjną – ułatwiającą formułowanie myśli, polegającą na organizowaniu wypowiedzi z kilku elementów,
- płynność skojarzeniową – wydobywanie z pamięci elementów spełniających wymogi treściowe zgodne z hasłem (skojarzenia z nim),
- płynność ideacyjną – zdolność wytwarzania idei, pomysłów i tematów.

b) Giętkość myślenia – umiejętność wytwarzania jakościowo różnych wytworów i zmiany kierunku poszukiwań, dostosowywanie się do zmieniających się okoliczności, niedoborów czy posiadanych zasobów. Wyróżniane są dwa rodzaje giętkości:

- giętkość spontaniczna – wytwarzanie różnorodnych rozwiązań semantycznych (np. wymyślanie niezwykłych zastosowań różnych przedmiotów),

→ giętkość adaptacyjna – wytwarzanie rozwiązań figuralnych (np.: rozmaitych figur, rysunków, rozwiązań łamigłówek).

c) Oryginalność myślenia – polegająca na wychodzeniu poza utarte schematy i standardowe rozwiązania, umożliwiającą dostrzeganie nowych, niezwykłych aspektów sytuacji problemowej, cechujących się niestandardowością, pomysłowością, niekonwencjonalnością czy niecodziennością pomysłu, ale jednocześnie sensowne i adekwatne do wymogów danej sytuacji czy zadania.

d) Wrażliwość na problemy – zdolność wykrywania wad, luk i niedostatków występujących w różnych sytuacjach, w celu przewidywania następstw różnych zjawisk oraz wykrycia niekonsekwencji i braków konkretnych planów czy projektów.

e) Elaboracja – staranność i dopracowanie, zdolność do wyczerpującego zamknięcia sytuacji problemowej, dokładność opracowania i szczegółowość domknięcia tematu.

Myślenie dywergencyjne i jego poszczególne cechy są bardzo przydatne podczas pracy grupowej i indywidualnej nad rozwiązaniem problemu. W trakcie pracy dydaktycznej ze studentami warto zastosować kilka ćwiczeń stymulujących rozwój tego rodzaju myślenia. Poniżej zamieszczono przykładowe ćwiczenia wspomagające jego rozwój, które mogą być wykorzystane wprost lub stanowić inspirację do tworzenia własnych zadań na potrzeby wykładanego przedmiotu:

- Wymyśl jak najwięcej wyrazów na literę L i kończących na literę O.
- Napisz jak najwięcej zdań według schematu: A... K... N....
- Co byłoby lepsze, gdyby było szybsze/ głośniejsze/mniejsze?
- Co byłoby gorsze, gdyby było okrągłe?
- Wymyśl jak najwięcej zakończeń zdania: „deszcz jest mokry jak...”
- W jaki sposób (inny od oczywistego) można wykorzystać żelazko?
- Co jest zaskakującego w fotelu?
- Do czego podobny jest długopis?
- Co złego może być w spodniach? Wymyśl jak najwięcej ich wad.
- Co może być i nie być równocześnie?
- Co to jest niostyk, gabruram, luksyszmaidyzm? Stwórz definicje.
- Wymyśl jak najwięcej kategorii, do których zaliczyłbyś komputer.
- Co by było gdyby na świecie nie było kobiet?
- Wymyśl jak najwięcej tytułów do wybranej grafiki M.C. Eschera.

2.4. GAMIFIKACJA W EDUKACJI

Gra lub jej elementy towarzyszą człowiekowi we współczesnym świecie niemalże na każdym kroku: od zbierania punktów, by uzyskać bonusy w sieciach handlowych, po gry internetowe czy gry wideo, które angażują coraz większą liczbę osób (McGonigal, 2011).

Uniwersytet zawiera elementy grywalizacji: trzeba zdobyć określoną liczbę punktów, aby przejść na kolejny poziom - dostać się na kolejny rok, żeby uzyskać tytuł (ukończyć grę), trzeba stoczyć walkę z bossem - czyli napisać pracę licencjacką lub magisterską i ją obronić. Wszystkie te mechanizmy gry możemy zaobserwować w szkolnictwie, a jednak studenci nie wydają się być tak zaangażowani w proces edukacji, jak angażują się w gry (Lee, Harper 2011). Należałoby więc zastanowić się, jakie warunki muszą być spełnione, aby mechanizmy grywalizacji zadziałały na gruncie uniwersyteckim. Brak zaangażowania studentów czy uczniów w szkołę ma miejsce na poziomie emocjonalnym i społecznym, a formalne zasady szkolne tylko pogarszają sytuację (Rock, 2004). Gracze natomiast angażują się w grę, godzinami rozwiązują problemy, rozwijając tym samym wiedzę i umiejętności w jej kontekście (Gee, 2008).

Gamifikacja w szkolnictwie może mieć zastosowanie na różną skalę: od prowadzenia pojedynczych zajęć przez wykładowców/nauczycieli po grywalizowanie całej instytucji. Pierwszym przykładem może być zamiana tradycyjnych ocen na „zbieranie punktów doświadczenia” lub zadań domowych na tzw. questy (Laster, 2010).

Lee i Hammer (2011) definiują obszary w edukacji, w których gamifikacja może okazać się narzędziem interwencji prowadzącym do zwiększenia motywacji i zaangażowania studentów:

1. Poznawczy - autorzy gier posługują się zazwyczaj systemem złożonych zasad, które gracz musi odkryć poprzez eksperymentowanie, próbowanie, porażkę, aż do momentu osiągnięcia sukcesu - czyli przejścia na następny poziom. Stopień trudności jest tak dostosowany, aby wymagał zdobycia/odkrycia „małej porcji” wiedzy, cel jest możliwy do osiągnięcia niemalże natychmiastowo. Dzięki temu wzrasta motywacja i zaangażowanie (Locke, 1991). Znamienny jest także fakt, iż gracz ma wybór sposobu, w jaki chce dotrzeć do celu: jest wiele dróg do celu, więc istnieje możliwość wyboru ścieżki, czyli celów krótkoterminowych, aby osiągnąć cel długoterminowy (na przykład zaliczenie przedmiotu). W najlepszych grach nagrodą za rozwiązanie problemu jest kolejny problem, o większym stopniu trudności (Gee, 2008).

2. Emocjonalny - graniu najczęściej towarzyszą silne emocje - od frustracji przez ciekawość po radość i dumę z osiągnięcia sukcesu. Ważnym aspektem jest tu porażka, która jest nieunikniona, ale również kluczowa. Odnoszona w grze wielokrotnie, za każdym razem czegoś uczy, i to tylko

dzięki niej, oraz informacji zwrotnej, która po niej następuje, udaje się dotrzeć do celu (Gee, 2008). Dzięki mechanizmom grywalizacji pojęcie porażki zostaje zdefiniowane na nowo, staje się ona koniecznym, niezbędnym elementem uczenia się, a perspektywa jej poniesienia jest sposobnością, a nie stresem. Zmienia się także sposób oceniania: doskonałość przestaje być jedyną wytyczną, wysiłek włożony w rozwiązanie problemu jest równie ważny.

3. Społeczny - w grze umożliwia się wyjście poza swoją codzienną rolę, odkrywanie lub rozwijanie umiejętności, rywalizację, współpracę, pracę w grupach, komunikację.

2.4.1. GRA A PORAŻKA - ROLA PRZEGRANEJ W FORMOWANIU DOŚWIADCZENIA ETAPU GRY

Gry zazwyczaj projektowane są w taki sposób, aby umożliwić zastosowanie przez gracza „metody prób i błędów” – mamy w grze wiele żyć, możliwość rozpoczęcia „od nowa” lub od ostatniego ukończonego etapu. Porażka w grze staje się więc rzeczą nieuniknioną i niezbędną, zachęcającą do eksperymentowania w celu osiągnięcia założenia. W kontekście edukacji można zauważyć, że jeśli studenci wiedzą o możliwości poszukiwania, ryzykowania i błędzenia, nacisk przenosi się na proces, a nie na wyniki, ocenę, co powoduje wzrost zaangażowania studentów w uczenie się (Kapp, 2012). Można zauważyć tu pewną analogię do coraz częściej stosowanej w nauczaniu oceny formatywnej [patrz: Przestrzeń relacji, rozdział 4.2.2.1. Przeniesienie punktu ciężkości z oceny na analizę procesu; pytania – ocena formatywna], w której również większą wagę przykładana się do procesu aniżeli do końcowych wyników - oceny- oraz do feedbacku - czyli informacji zwrotnej, która dotyczy postępów, mocnych stron, wskazuje nad czym konkretnie trzeba jeszcze popracować [patrz: Przestrzeń relacji, rozdział 4.2. Feedback]. Kapp wyjaśnia, że możliwość wielokrotnej porażki nie jest jednoznaczna z możliwością powtarzania odpowiedzi w teście wyboru na zasadzie „strzelania”, ale ma pomóc w refleksji nad podejmowanymi wyborami, konsekwencjami z nich wypływającymi oraz motywować do pogłębiania i poszukiwania potrzebnej wiedzy.

3. ZASOBY I OGRANICZENIA GRUPY WPŁYWAJĄCE NA REALIZACJĘ ZADANIA

3.1. UMYSŁ ZBIOROWY I JEGO KONSEKWENCJE DLA FUNKCJONOWANIA CZŁONKÓW GRUPY¹

1. [patrz: Przestrzeń relacji, rozdział 5.1.1. Budowanie zespołu]

Umysł zbiorowy to nowa jakość wytworzona przez osoby współpracujące ze sobą, obdarzona własnościami niesprowadzalnymi ani do własności i możliwości żadnego z umysłów indywidualnych, ani też do własności wynikających z prostej sumy tych umysłów. Pojawia się ona zazwyczaj w fazie końcowej pracy grupy trenującej twórcze rozwiązywanie problemów. Według koncepcji „umysłu zbiorowego” Edwarda Nęcki (1985, 2012) najważniejszym przejawem swoistej komuny intelektualnej jest 1) rzeczywiste podchwycenie, rozwijanie i uzupełnianie dowolnej idei przez dowolny podzbiór elementów umysłu zbiorowego oraz 2) nadzwyczajna produktywność umysłu zbiorowego, mierzalna ilością i różnorodnością idei wytworzonych przez grupę pracującą na tym wyższym poziomie myślenia rzeczywiście grupowego. Wskaźnikiem działania efektu grupowego i spełnienia pierwszego z powyższych kryteriów jest zatem niemożliwe do zaprzeczenia istnienie pomysłu oraz niemożność stwierdzenia, skąd on się wziął i kto jest jego autorem. Korzyścią istnienia umysłu zbiorowego jest możliwość stworzenia większej ilości ciekawszych pod względem jakościowym i bardziej różnorodnych rozwiązań przez grupę, która osiągnęła ten etap rozwoju, inaczej niż ma to miejsce w pracy indywidualnej każdej z tych osób (nawet po jej zsumowaniu). Dowodem na istnienie drugiego z kryterium jest fakt, iż kilkuosobowa grupa, pracująca według zasad burzy mózgów, jest w stanie w ciągu 5 minut wymyślić około 150 pomysłów.

Oczywiście, aby zaistniał efekt „umysłu zbiorowego” spełnionych musi być kilka warunków, które zależne są od umiejętności interpersonalnych moderatora grupy (trenera, nauczyciela). Pierwszym z nich jest sprzyjający twórczości klimat emocjonalny, czyli m.in. opisywane już zaufanie, dzięki któremu członkowie grupy zyskują poczucie bezpieczeństwa. Warto, aby nauczyciel akademicki pamiętał, że może stać się dla swoich uczniów osobą znaczącą i „bezpieczną bazą” (Bowlby, 2007), dzięki której student wzmocni swoje poczucie wartości i ujawni potencjał twórczy ogólny lub w wybranej aktywności. Zadaniem nauczyciela jest także wytworzenie stanu zaangażowania grupy poprzez przygotowanie wspólnej aktywności, ujednoznacznienie celu grupowego przy świadomości realizowania przez członków grupy również celów indywidualnych. Ważne, aby w grupie obecna była wzajemna sympatia, osiągnana m.in. dzięki ćwiczeniom na integrację zespołu oraz humor, który pomaga uporać się z barierami emocjonalnymi. Drugim z warunków osiągnięcia fazy umysłu zbiorowego jest sprawna komunikacja wewnątrzgrupowa, nad którą grupa pracuje w fazie normowania. Jej elementem jest umiejętność słuchania, parafrazowania wypowiedzi innego uczestnika oraz posługiwania się właściwym językiem zrozumiałym dla wszystkich członków zespołu. Osoby współpracujące ze sobą przez dłuższy okres czasu tworzą swoisty dla siebie sposób komunikowania się, a także pojawiają się podczas pracy słowa-klucze, rozumiane tylko

w obrębie zespołu. Taki sposób kontaktowania się przyspiesza rozwiązywanie problemów i pracę nad jego realizacją. Jednocześnie jednak należy być czujnym, by język grupy nie stał się nadmiernie wyspecjalizowany i jako schemat funkcjonowania zespołu nie usztywnił myślenia i nie utrudnił wychodzenia poza ramy w poszukiwaniu rozwiązań. Sposobem na poradzenie sobie z tego rodzaju barierą jest zaproszenie na spotkanie grupy laika, czyli osoby, która nie posługując się językiem specjalistycznym może pomóc odświeżyć spojrzenie grupy na problem. Warto także wprowadzać do komunikacji inne jej formy, uruchamiając różne kanały porozumiewania się, czyli rezygnując z języka wejść na poziom obrazowo-metaforyczny lub wykorzystać w pracy elementy dramy. Ostatnim, chociaż też najbardziej oczywistym warunkiem istnienia „umysłu zbiorowego”, jest obecność motywu organizującego aktywność grupy, czyli jasno określonego celu działania w postaci misji, konkretnego zadania lub projektu do zrealizowania. Brak wspólnego celu i określenia warunków jego osiągnięcia lub określenia kryteriów oceny rozproszy działania członków zespołu, obniży ich zaangażowanie oraz przyniesie frustrację wobec braku mierzalnych osiągnięć.

Analiza funkcji umysłu zbiorowego pozwala zauważyć, że jego istnienie chroni zarówno grupę, jak i indywidualnych jej członków przed doświadczeniem porażki lub pomaga spojrzeć ją jako etap pracy, a nie brak sukcesu końcowego. Funkcja dyfuzyjna „komuny intelektualnej” sprawia, że odpowiedzialność za powodzenie działań grupy rozprasza się na wszystkich członków zespołu. Rozproszenie jest w tym przypadku rozumiane pozytywnie - każdy członek grupy uznaje problem za swój i podchodzi do niego z zaangażowaniem. Dzięki tzw. funkcji rezonatora każdy początek pomysłu, każde skojarzenie czy komentarz, choć może się wydawać słaby na początku, ma szansę przetrwać, jeśli nosi znamiona oryginalności. Następnie może być rozwijany i wzmacniany (rezonowanie), a nie stłumiony i zlekceważony już na wstępnych etapach rozwiązywania problemu. Następuje inaktywacja uczestnictwa, czyli wzrost poziomu energii do działania pod wpływem przystąpienia do grupy i rozpoczęcia wspólnych działań. Chęć pokazania się na tle grupy mobilizuje także niektóre osoby wzbudzając motywację ambicyjną. Poza tym, każdy z uczestników zwiększa swój potencjał informacyjny do poziomu, którego nie osiągnąłby w przypadku myślenia indywidualnego, zgodnie z powiedzeniem „co dwie głowy, to nie jedna”. Pojawia się rynek informacyjny - każdy członek grupy wypuszcza na rynek swoje „produkty”, pobiera zaś z rynku to, co jest mu aktualnie potrzebne. Umysł zbiorowy spełnia także funkcję kondensatora. Dzięki niemu grupa potrafi szybko rozwijać i doprowadzać do logicznego końca każdą ideę, szybko przekonując się, ile jest ona warta. Zespół, który osiągnął tę fazę pracy grupowej, błyskawicznie wykrywa fałszywe założenia, które często „wtrącają” umysły indywidualne w żmudne i czasochłonne poszukiwania. Jest to możliwe także dzięki innym osobom należącym do zespołu jako tło społeczne – w obliczu konieczności przekazania innym naszego pomysłu szybciej znajdujemy luki myślowe

i demaskujemy stereotypy. Poza tym, przyciśnięci koniecznością wyjaśniania, wpadamy na nowe pomysły.

Mentor lub tutor czuwający nad procesem grupowym powinien także pamiętać o pewnych niekorzystnych dla myślenia twórczego zjawiskach będących konsekwencją istnienia zespołu. Wówczas, gdy osiąga on fazę „umysłu zbiorowego” działanie poniżej opisanych barier powinno być słabsze niż na wcześniejszych etapach budowania zespołu. Jedną z blokad jest rywalizacja, która wzmagą wprowadzie pomysłowość u ok. 20% ludzi, u pozostałej większości działa jednak hamująco na aktywność twórczą. Dodatkowo, gdy rywalizacja nie dotyczy realizacji celu nadrzędnego grupy (czyj pomysł jest najlepszy? czyj pomysł będzie realizowany?), a pochodzi z poziomu relacji interpersonalnych, to zespół traci swój problemowy, zadaniowy charakter, a koncentruje się na wewnętrznych rozgrywkach. Kolejną z przeszkód jest autocentryzm grupowy - grupa może wytwarzać autonomiczne cele, rozbieżne czy wręcz sprzeczne z celami, które powołały ją do życia i które stanowią o jej zadaniowym charakterze. Hamująco na proces twórczy działa czasami obecność osoby, która jest powszechnie lub indywidualnie przez członków zespołu spostrzegana jako autorytet (człowiek, o którym sądzimy, że jest od nas lepszy, mądrzejszy lub ekspert w dziedzinie aktywności grupy). Obawa przed oceną własnego pomysłu przez autorytet powstrzymuje przez jego zgłoszeniem, sprzyja pojawieniu się napięcia emocjonalnego obniżając tym samym potencjał twórczy. Kolejne dwie bariery będące konsekwencją pracy zespołu są związane z ujemną interferencją procesu. Pojawia się ona w komunikacji i wynika z trudności jednoczesnego wytwarzania, przekazu i odbioru informacji. Proces grupowy wymaga bowiem umiejętności pogodzenia sprzecznych wymagań: intensywnego myślenia i koncentracji na problemie, przekazywania swoich myśli na zewnątrz i jednocześnie słuchania, co mówią inni, by czerpać z ich pomysłów i uzupełniać je. W trakcie pracy grupy toczą się bowiem minimum trzy dialogi – jeżeli współdziałają ze sobą dwie osoby, to toczą one dialog zewnętrzny, a każda z nich dodatkowo dialog wewnętrzny. Druga z przeszkód związanych z ujemną interferencją łączy się ze stylami poznawczymi indywidualnymi i grupowym. Grupa może wywierać nacisk na swoich członków w kierunku stosowania jednolitego podejścia lub strategii rozwiązywania problemów, a ponadto grupowy styl poznawczy może stać w sprzeczności z indywidualnymi stylami poznawczymi. W celu chronienia grupy przed zaistnieniem tej bariery, czyli w celu różnicowania stylów poznawczych, warto stosować technikę sześciu kapeluszy de Bono [patrz: 3.2.2. Ocena pomysłów]. Poczucie bezpieczeństwa każdego z członków zespołu jest istotne dla osłabienia zasady indywidualnej własności pomysłów, która oznacza trudność w ujawnieniu personalnej idei, związana przede wszystkim z niepewnością, niską samooceną, ale też perfekcjonizmem jako cechą indywidualną. Mechanizm autocenzury przyczynia się do przedwczesnego oceniania pomysłów, zgłaszania tylko tych dopracowanych i często ukrywaniem

idei, które mogłyby być efektywnie rozwinięte przez grupę i okazać się wartościowym rozwiązaniem problemu. Nauczyciel, który zaakceptuje ideę „umysłu zbiorowego” i będzie ze studentami dążył do jego osiągnięcia w pracy nad realizacją projektów, powinien jednak chronić zespół przed syndromem myślenia grupowego. Oznacza on uniformizację kierunków i strategii myślenia nad problemem w wyniku spontanicznego tworzenia się norm grupowych oraz brak świeżych idei i chęci wypróbowywania niektórych alternatyw.

3.2. BARIERY W PROCESIE TWÓRCZYM

Nawyki sę najpierw pajęczynami, później powrozami

Bariery w procesie twórczym sę powrozami, jak mówi przysłowie hiszpańskie będące mottem tej części pracy. Na skutek uczenia się im jesteźmy starsi i posiadamy więszą wiedzę, tym więcej mamy w sobie barier, które obniżają nasz potencjał twórczy. Nawyki sę pomocne, gdyż pozwalają oszczędzać energię, ale też im bardziej sę utrwalone, tym w więszym stopniu obawiamy się ich ewentualnych zmian. Spodziewamy się, że jeżeli postąpimy inaczej niż zazwyczaj, doświadczymy porażki. Nawyki dają nam bowiem swoiste poczucie bezpieczeństwa, ale też zmniejszają elastyczność, adaptacyjność oraz powodują usztywnienie myślenia i zachowania. W literaturze anglojęzycznej dotyczącej barier w procesie twórczym znaleźć można ich określenie jako bloku mentalnego (ang. metal block, conceptual block). Polscy autorzy posługują się pojęciami: „inhibitory” aktywności poznawczej (Kocowski, 1987), przeszkody w procesie twórczym (Nęcka, 1998) i właśnie bariery w procesie twórczym (Dobrołowicz, 2003).

Więszość autorów przywołanych powyżej identyfikuje bariery, które należą do jednego z dwóch typów:

- bariery emocjonalne – różnorodne obawy, lęki, nieprzyjemne uczucia, które uniemożliwiają lub utrudniają aktywność twórczą,
- bariery poznawcze – utrudniające proces myślenia twórczego i obniżające zdolności intelektualne.

Do barier poznawczych należy fiksacja rozumiana jako stan, w którym jednostka wykazuje nadwrażliwość w stosunku do pewnej części informacji kosztem innych. W trakcie pracy nad twórczym rozwiązaniem projektu jej przejawem może być np. trudność wykorzystania przedmiotu w nowy sposób (fiksacja funkcjonalna - Duncer) lub brak możliwości spojrzenia na ideę z innej, nowej perspektywy. Innym „powrozem” poznawczym jest sztywność myślenia połączona z przywiązaniem do logicznego rozumowania. De Bono (2010) wskazuje na niebezpieczeństwo, jakim jest poszukiwanie rozwiązań według znanego schematu, w wąskim zakresie, bez dostrzegania innych możliwości, co określa mianem myślenia wertykalnego. Bariera w działaniu pojawia się wówczas, gdy logika zawiedzie - tym, którzy pokładają zaufanie tylko w niej, wydaje się, że nie ma innego rozwiązania. Znanie schematy zazwyczaj wynikają z klasyfikacji, których uczymy się w szkole i do których się przywiązujemy. Antidotum na ten typ bariery jest ćwiczenie proponowane przez trenerów myślenia twórczego nazywane „Chińską encyklopedią”

(Pracontal, 1983 za: Nęcka, 2012), w którym uczestnicy zachęceni są do stworzenia własnej klasyfikacji zwierząt, odmiennej od opracowanej przez Linneusza, którą wszyscy znamy ze szkoły. Na kolejnych etapach proponuje się także przygotowywanie klasyfikacji innych obiektów lub idei, w zależności od celu pracy grupy i treści rozwiązywanego w projekcie problemu. De Bono zachęca natomiast do myślenia lateralnego, rozumianego jako zdolność do patrzenia na problem z różnych stron, analizowanie alternatywnych rozwiązań zanim rozpoczniemy realizację pierwszego z nich. Myślenie lateralne pozwala na świadomą rezygnację z gotowych rozwiązań, na rzecz dążenia do znalezienia bardziej optymalnych.

Wśród barier natury emocjonalnej pojawia się oczywiście nieśmiałość. Dla osób reprezentujących tę cechę w wysokim stopniu, improwizacja lub sytuacja nieprzewidziana wiąże się z silnym przeżyciem. Chęć uniknięcia stresu związanego z publicznym wystąpieniem, polegającym chociażby na zgłoszeniu swojego pomysłu, przyczynia się do wycofania i zablokowania własnego potencjału twórczego, a tym samym zmniejsza możliwości twórcze grupy. Inna bariera psychiczna wynika z obaw związanych z wymową własnego dzieła. Maslow nazywa tę blokadę lękiem przed dziełem: „Wykrycie w sobie wielkiego talentu może niewątpliwie sprawić radość, ale budzi jednocześnie lęk przed (...) odpowiedzialnością oraz przed obowiązkiem przejścia na siebie roli przywódcy”. Za Kobergiem i Bagnallem (1981) można także stwierdzić, że „ktoś komu przychodzi do głowy twórczy pomysł, staje się tym samym jednoosobową mniejszością”. Opisywana blokada wynika zatem w dużym stopniu z istniejącego w społeczeństwie, ale też indywidualnie w jednostce dogmatyzmu, czyli niechęci do zmian w systemie przekonań. Opór przed zmianą utrudnia twórcy kontynuowanie procesu twórczego z obawy przed osobistą i społeczną herezją. Można zatem stwierdzić, że to umiejętność przezwyciężania lęku (także przed ewentualną porażką), a nie brak obaw należy uznać za cechę wybitnego twórcy (przykładem mogą być: Kopernik, Galileusz, Darwin). Przedwczesne przerywanie procesów twórczych wynika także z obawy przed małością własnego dzieła. Twórca jest przekonany, że końcowe dzieło może nie dorosnąć do wiązanych z nim oczekiwań i podejmuje wielość czynności przygotowawczych w celu opóźnienia kończenia dzieła lub przerywa pracę, chcąc odroczyć oczekiwaną przez siebie kompromitację. W przypadku takiego myślenia twórca utożsamia wartość dzieła z wartością autora jako człowieka (a nie twórcy). Dzieło nie może być zatem mierne, bo tym samym wskazywałoby mierność autora, a więc lepiej, aby go w ogóle nie było.

4. MENTALNOŚĆ POZYTYWNA VS MENTALNOŚĆ NEGATYWNA. KSZTAŁCENIE JAKO PROCES PROWADZĄCY DO TRANSFORMACJI POSTAW WOBEC UCZENIA SIĘ.

4. 1. POJĘCIE MENTALNOŚCI

Pojęcie „mentalności”, zwłaszcza ze względu na użycie go w różnorodnych kontekstach (nauka, zawód, kultura, społeczeństwo, wychowanie), jest niejednoznaczne. W niniejszym podręczniku należy je rozumieć jako nabyty lub właściwy dla umysłu sposób myślenia, reagowania czy odnoszenia się do rzeczywistości (WordNet 3.0, 2015). Mentalność to zatem ogólnie nastawienie (pesymistyczne lub optymistyczne), które mamy w stosunku do czegoś, np. do pracy, nauki (Dweck, 2006). Można wyróżnić mentalność pozytywną względem przedmiotu, który uczeń/student lubi, lub negatywną wobec tego przedmiotu, kiedy student nie wykazuje zainteresowania. Mentalność, czyli „nastawienie do” może znacząco wpływać na wyniki uczniów i motywację studentów do zdobywania wiedzy (Ellis, Ryan, 2005). Mimo tego, że mentalność rozwija się w dzieciństwie oraz w trakcie dorastania i napędza każdy aspekt naszego życia, możemy ją zmienić na każdym etapie rozwoju, aby osiągnąć prawdziwy sukces i spełnienie we wszystkich dziedzinach: w muzyce,

literaturze, nauce, w sporcie, w biznesie (Dweck, 2006). Aby zmienić nastawienie, rodzice, nauczyciele, trenerzy i menedżerowie powinni promować u uczniów/studentów rozwój mentalności pozytywnej i pomagać im w osiągnięciu celu (Dweck, 2006). Nauczyciele mogą pomóc studentom zrozumieć, że poniżej opisane dwa różne nastawienia, pozytywne i negatywne, mają bezpośredni wpływ na ich wydajność pracy i nauki - pierwsze poprawiają ją, a drugie ją pogarszają.

Mentalność pozytywna (Schweingruber, 2006) to nastawienie pozytywne względem uczenia się czy względem wybranej dziedziny nauki. Oznacza potencjał człowieka umożliwiający poznawanie w sposób dający radość i satysfakcję z posiadanej wiedzy. Zapoznanie studentów z ideą mentalności pozytywnej oraz pomoc w jej wykształceniu może poprawić wyniki uczenia się. Dzięki niej studenci mogą osiągnąć sukces akademicki, a także, poznając samą ideę, zmienić bieg swojego życia w kierunku pozytywnym. Pojęcie mentalności pozytywnej związane jest bowiem także z ogólną filozofią życiową: posiadanie optymistycznego usposobienia pociąga pozytywne zmiany i zwiększa sukces. Napoleon Hill (1953) w książce *Think and Grow Rich* podkreśla znaczenie pozytywnego myślenia jako zasady umożliwiającej osiągnięcie sukcesu. Dzięki pozytywnemu podejściu i kształtowaniu swoich emocji w tym kierunku, postawa i poglądy mogą być modyfikowane, a celem staje się poprawa życia osobistego i zawodowego (Ellis, Ryan, 2005). Pozytywne nastawienie wspomaga także utrzymanie zdrowego stylu życia i ma dodatni wpływ na ogólny stan zdrowia. Student o mentalności pozytywnej zakłada, że jego możliwości są elastyczne a wytrwała praca wynikająca z pozytywnego nastawienia do pracy przyniesie mu radość sukcesu (Barker, 2014). Nie boi się wyzwań, ponieważ zdaje sobie sprawę, że podejmowanie ich stanowi źródło rozwoju.

Student o mentalności negatywnej (Gagnon, 2014) jest przekonany, że inteligencja jest wrodzona, a osiągnięcia są wynikiem związanym z zasobami, z którymi się rodzimy, nie zaś z wysiłkiem i wytrzymałością. Według tego założenia, studenci o mentalności negatywnej nie są zmotywowani do poszerzania wiedzy i kształtowania nowych umiejętności, nie wierzą bowiem, że ich natura im na to pozwoli. Nawet studenci z dużymi osiągnięciami mogą unikać ciężkiej pracy, co służyć ma ukrywaniu swoich słabości i chronieniu poczucia własnej wartości. Osoby przekonane o wysokim stopniu swojego uzdolnienia, a przy tym o jego stałości i niezmienności niezależnym od wkładu pracy, mogą natomiast odczuwać prawo do tworzenia prac wyłącznie bardzo dobrych. Często doznają jednak zawodu, gdy otrzymują inną (niepozytywną) informację zwrotną. Taka sytuacja może przyczynić się do załamania ich motywacji do kontynuowania edukacji.

4.2. KSZTAŁCENIE JAKO PROCES PROWADZĄCY DO ZMIANY MENTALNOŚCI

Jednym ze sposobów zmiany nastawienia do uczenia się, a także poznania swoich możliwości i ograniczeń w kształceniu, jest zróżnicowanie strategii dokonywania oceny postępów w nauce i przygotowanie zindywidualizowanego dla grupy i każdego studenta systemu dzięki analizie sytuacji wstępnej.

Projekt przygotować można według modelu instruktążowego Dee Fink'a (BUY, 2012) i rozpocząć pracę z grupą od zebrania informacji dotyczących tzw. czynników sytuacyjnych, dotyczących m.in. charakterystyki samych studentów – ich dotychczasowego doświadczenia z dziedziną nauki, ale też ich sytuacji życiowej, która może mieć wpływ na nastawienie do nauki:

KONTEKST SZCZEGÓLNY SYTUACJI NAUCZANIA / UCZENIA:

Ilu studentów jest na kursie / na roku / w grupie? Czy kurs ma podział na poziom niski, średni, czy też ma charakter studiów podyplomowych? Jak długo i często odbywają się spotkania w ramach kursu / przedmiotu? Jak kurs będzie przeprowadzany: na żywo, online, w audytorium, lub laboratorium? Czy fizyczne elementy środowiska nauczania będą miały wpływ na kurs / grupę / rok?

KONTEKST OGÓLNY SYTUACJI NAUCZANIA:

Jakie są oczekiwania dotyczące nauczania ustalone dla kursu przez: uniwersytet, uczelnię, wydział, kształcenie zawodowe lub społeczeństwo?

NATURA PRZEDMIOTU:

Czy przedmiot jest przede wszystkim teoretyczny, praktyczny, czy też jest ich kombinacją? Czy jest podstawowo przedmiotem zbieżnym lub rozbieżnym? Czy są jakieś istotne zmiany lub kontrowersje występujące w przedmiocie nauczania?

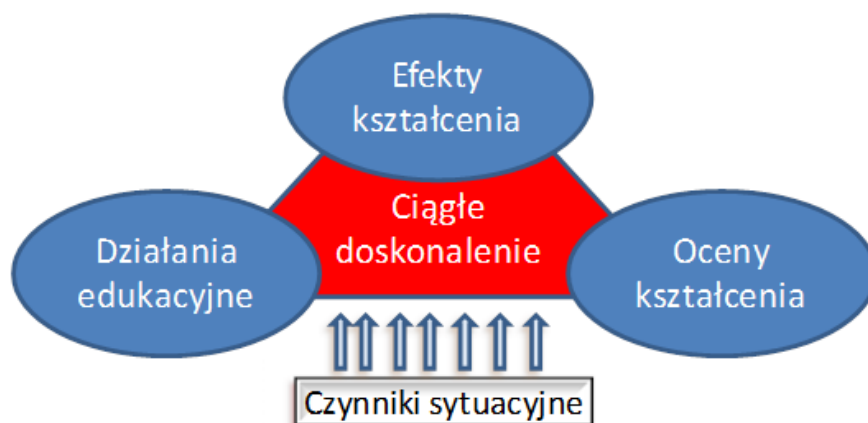
CHARAKTERYSTYKA UCZĄCYCH SIĘ:

Jaka jest sytuacja życiowa studentów (np, w pracy, w rodzinie, w projektach, zamierzeniach zawodowych)? Jaką mają wiedzę, doświadczenia i mentalność (uczucia i stosunek) względem przedmiotu? Jakie są ich indywidualne cele uczenia się? Jakie są ich oczekiwania? Jakie mają preferowane style uczenia się?

CHARAKTERYSTYKA NAUCZYCIELA:

Jakie przekonania ma nauczyciel o nauczaniu i uczeniu się, i jakie uznaje ich wartości? Jaki jest jego / jej stosunek do: przedmiotu? do studentów? Jaki poziom wiedzy lub znajomości ma nauczyciel w zakresie przedmiotu? Jakie są jego / jej mocne strony w zakresie nauczania?

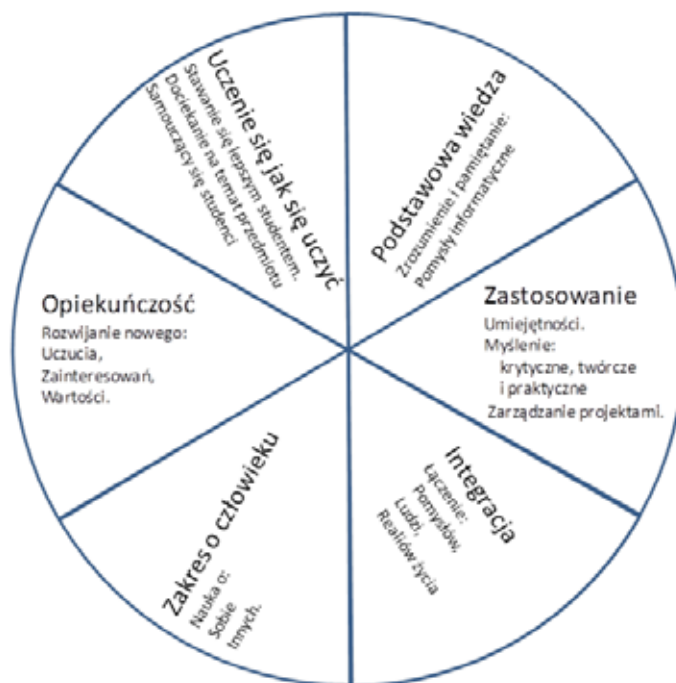
Informacje o czynnikach sytuacyjnych, zebrane według powyższego modelu, są następnie wykorzystywane do utworzenia trzech głównych zintegrowanych ze sobą komponentów przebiegu studiów (pokazane jako owale w modelu na Rys. 6). Informacje na temat mentalności studentów i nauczycieli są ważne, gdyż ich uwzględnienie pomaga podejmować decyzje o planowaniu poniższych trzech komponentów kursu.



Rysunek 1. Model Dee Fink'a (BYU, 2012), *Preparing to Teach* (Przygotowanie do nauczania), *Designing a Course* (Planowanie studiów).

a) Efekty kształcenia dają studentom wytyczne względem kierunku uczenia się, a także opisują przedmiot nauki. Skupiają się na przyroście wiedzy, rozwoju umiejętności i kompetencji studentów, którymi powinni się oni wykazać po ukończeniu kursu lub całego kierunku studiów. Mają być konkretne, wymierne, jasno i precyzyjnie określone. Efekty kształcenia mogą pomóc studentom ocenić swoje postępy w kierunku osiągnięcia swoich celów. Nauczycielowi dostarczają natomiast sposobów na określenie celów edukacyjnych. Pomagają zaplanować sposób oceniania tego, czy cele te zostały przez studenta osiągnięte. To z kolei pomaga zaplanować działania edukacyjne, ilość praktyk i materiałów potrzebnych studentom. Efekty kształcenia pomagają skupić się na nauczaniu, a także w udzieleniu bezpośredniej pomocy studentom i w motywowaniu ich do pracy. Po kursie student czuje się bardziej zmotywowany: wierzy w swoje kompetencje i umiejętność rozwiązywania ważnych dla społeczeństwa i nauki problemów.

Z badań Fink'a wynika, że ustalone przez nauczyciela efekty kształcenia mogą formować mentalność pozytywną studentów (Fink, 2003). Jako istotne w nauczaniu Fink wymienia sześć interaktywnych obszarów oddziaływania nauczyciela i jego współdziałania ze studentem, posiadających podkategorie (Rys. 8). Wymienia się zwykle zdobywanie podstawowej wiedzy, możliwości jej zastosowania w praktyce, integrację sprzyjającą łączeniu różnorodnych pomysłów, zdobywanie wiedzy o sobie i innych, poznawanie i rozwijanie nowych postaw, a także poznawanie różnych strategii uczenia się (Fink, 2003).



Rysunek 2. Kategorie i podkategorie istotnych efektów kształcenia.

Każda kategoria uczenia się może stymulować inne kategorie. Ma to ogromne znaczenie dla wyboru celów kształcenia dla kursu. Im więcej z proponowanych sześciu kategorii uwzględni się w procesie kształcenia, tym bardziej cele będą wspierać się wzajemnie i motywować studentów do nauki. Fink (2003) zaleca, aby projektujący kurs nauczyciele zadali sobie pytanie: „Jaki widziałbym wpływ nauczania na studentów 2-3 lata po zakończeniu kursu? Co ma wyróżniać studentów, którzy ukończyli ten kurs od tych, którzy w nim nie uczestniczyli?”

b) Działania edukacyjne dają studentom możliwość kontaktu z nauczycielem, między sobą i z materiałami w sposób, który pomaga im osiągać efekty kształcenia. Działania edukacyjne powinny być interaktywne i zapewnić studentom możliwość pogłębienia ich wiedzy. Tradycyjne prowadzenie wykładu na sali może być twórcze i doskonałe. Przykładem może być wykład z matematyki prowadzony na żywo, który polega na tym, że wykładowca wyjaśniając twierdzenie matematyczne – co studenci przedkładają nad samym podaniem definicji (Harris, 2012) - rozwiązuje problem matematyczny bezpośrednio, na tablicy. Wykładowca, poszukując rozwiązania, błądzi w labiryncie dobrych i złych kierunków przekształcania równania, musi się cofać ze źle obranego kierunku przekształcania wzoru, aby szukać w innym. Na oczach studentów prowadzi narrację w poszukiwaniu nowej drogi dochodzenia do wyniku. Pokazuje studentom swój tok myślenia, nastawiając ich w ten sposób przychylnie do nauki. Jednocześnie wykładowca ukazuje się studentom jako osoba żywa, z wadami i zaletami, która też może błędzić. Staje się przez to bliższa i motywuje do kontaktów profesor – student (Harris, 2012).

Z badań dotyczących preferencji studentów wobec cech wykładowcy akademickiego przeprowadzonych przez jednego z uczestników konferencji (Anon. 2015), wynika, że na pierwszym miejscu stawiają oni osobowościowe, potem dydaktyczne a na końcu merytoryczne kompetencje nauczyciela. Student kieruje się zatem tymi cechami osobowymi wykładowcy, które go pozytywnie zachęcają do uczestniczenia w kursie. Wykładowca powinien zatem, poprzez dobór działań edukacyjnych, zwiększyć pozytywne nastawienie studentów do nauki, czyli stworzyć dobrą atmosferę dla procesu przyswajania wiedzy. Przykładem takiej więzi emocjonalnej mogą być wykłady, na których prowadzący stymuluje studentów do przeżywania tego, co opisuje, odczuwania opisywanych zjawisk, tak jakby się je tworzyło, lub w nich uczestniczyło. Na przykład, opisując przemiany wietrzenia i erozji skał prowadzące do powstania kamieni i dalej piasku wykładowca prezentuje poemat opisujący ten proces, co wciąga słuchaczy i sprawia, że wyobrażają sobie, jak wiatr i woda drąży skałę, jak korzenie roślin kruszą ją na odłamki, które dalej utaczają się w drobiny piasku. Wykładowca zwiększa pracę wyobraźni, zlecając studentom namalowanie tego procesu, tak jak każdy z nich sobie go wyobraża. Bonwell i Eison (1991) opisują aktywne uczenie się jako “udział studentów w robieniu rzeczy i myśleniu o rzeczach, które są przez studentów robione.” „Robienie rzeczy”

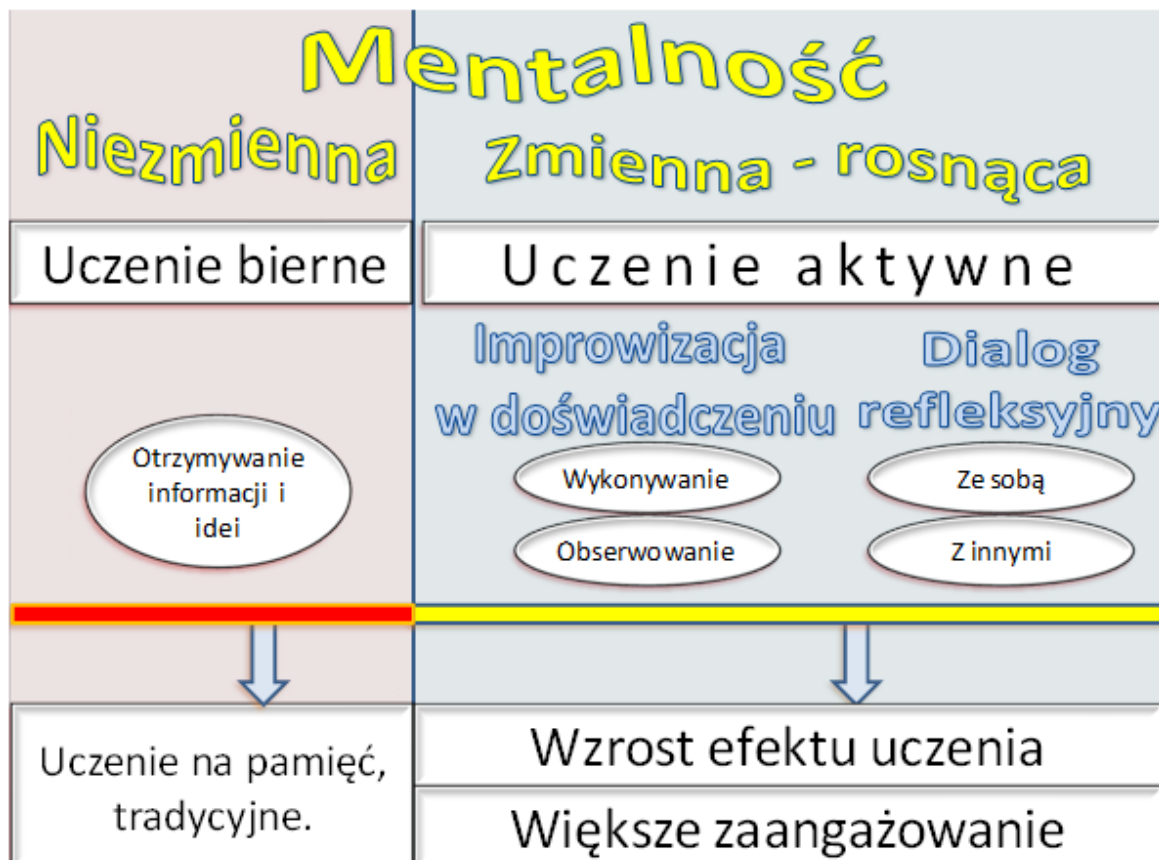
odnosi się do działalności takich jak debaty, symulacje, kierowanie projektem, rozwiązywanie problemów niewielkiej grupy, studia przypadków, itd. Gdy studenci słuchają wykładu lub czytają tekst przyjmują informacje w sposób bierny. Aktywność w uczeniu się i zaangażowanie studentów można uzyskać stosując fińskie motywujące hatchery, albo gry jako narzędzia dydaktyczne do nauczania dorosłych. W obecnej sytuacji kluczową rolę w stosowaniu hatchery lub gier

w dydaktyce odgrywają nauczyciele akademicy. Z badań środowiska akademickiego wynika, że studenci są pozytywnie nastawieni do nauki z wykorzystaniem gier czy hatchery,

a także wykazują duże zainteresowanie współpracą interdyscyplinarną.

„Hatchery” to projekty o charakterze naukowym lub realizowane dla konkretnej firmy lub przedsiębiorstwa. Zadaniem zespołu studentów jest przygotowanie wspólnego produktu, który zazwyczaj jest później wdrażany w życie. Z perspektywy działań edukacyjnych istotne jest, że studenci pracują zazwyczaj w zespołach interdyscyplinarnych. Pracując razem stykają się z różnorodnością nie tylko dotyczącą dziedziny wiedzy, ale też zachowań, mentalności, stylu działania poszczególnych członków grupy. Ta różnorodność wzbogaca zespół

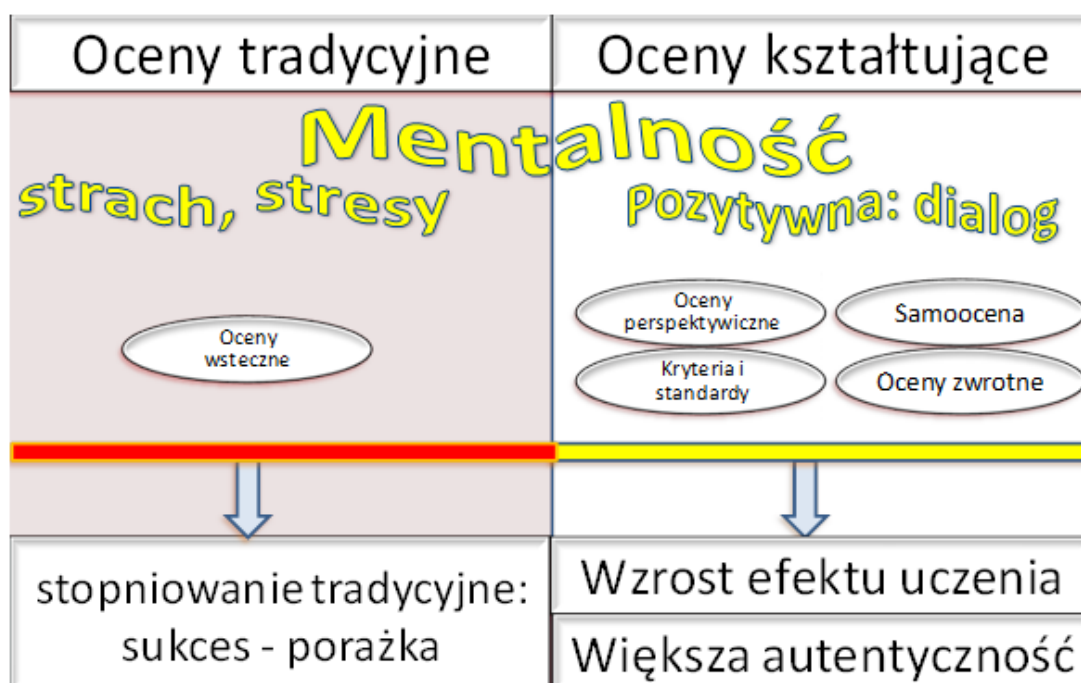
i prowadzi do najlepszych rozwiązań, gdyż jedno zadanie wymaga cierpliwości, powolnej dokładnej realizacji, a drugie odwrotnie - wymaga szybkości działania. Dzięki temu, każdy student zespołu wykonuje najlepiej jak potrafi odmienne zadania, tak aby jego zespół uzyskał jak najlepszy projekt. Takie podejście utrudnia wprawdzie zróżnicowanie ocen pracy studentów, ale wystawienie oceny nie jest w tym przypadku celem studiów. Celem jest przede wszystkim rozwój indywidualnych talentów i umiejętności studentów, a także przygotowanie ich do rzeczywistości funkcjonowania w firmach i na uczelniach, gdzie realizowane są zespołowo zadania czy projekty naukowe. W tym systemie studenci aktywnie uczą się: zdobywają bowiem nową wiedzę i umiejętności nie tylko poprzez wykłady i instrukcje od dydaktyków, ale także i poprzez własne doświadczenie zawodowe.



Rysunek 3. Uczenie bierne vs aktywne

W świetle zmian systemów nauczania i oceny studentów działanie podstawowe nauczyciela - nauczać - choć nie ulega zmianie, rozszerza się na nauczanie w formie, która zwiększy pozytywne nastawienie (pozytywną mentalność) studenta do nauki: wydobyć mocnych stron studenta, zapewnienie właściwej atmosfery, zaufania, akceptacji niezależności (Kostrzewa, 2015; Cieszyńska, Dudziak, 2015). Wykładowca wspierając studenta powinien pełnić rolę tutora, przewodnika w nauce, wydobywającego jego potencjał intelektualny i jednocześnie spełniającego oczekiwania społeczno-ekonomiczne (Kostrzewa, 2015). Pomimo wyników badań ukazujących, że kursy dydaktyczne dla nauczycieli nie wystarczają do wypełniania nowoczesnych obowiązków nauczycielskich (Sajdak, 2013), frekwencja na tych kursach (np.: InnoPeda Training, Akademickie Centrum Kreatywności) i konferencjach dydaktycznych (Ideatorium 2015) jest bardzo niska.

c) Oceny kształcenia to manometry wskazujące, jak dobre efekty studenci osiągnęją w wyniku uczenia się. Podejście studentów do egzaminów tradycyjnych bywa przeważnie negatywnie. Znany jest przypadek uczenia się „na ostatnią chwilę”. Istotnym jest, aby nauczyciel wprowadzał strategię weryfikowania efektów kształcenia, które pomogłyby studentom zmienić dotychczasowe nastawienie, jak również stanowiłyby podstawę do wystawienia końcowej oceny z kursu. Należy uwzględnić idee „ocen kształtujących”, różną od ocen przedmiotowych. W ocenie przedmiotowej, skupiającej się na treści kursu, dwa terminy (sprawdzenia wiedzy w trakcie i egzamin końcowy) zwykle uważane są za wystarczające dla nauczycieli w celu ustalenia, w jakim stopniu studenci przyswoili wiedzę. Natomiast podejście skupiające się na poprawie mentalności studenta, obejmujące oceny zwrotne i oceny kształtujące, poprawia jakość kształcenia studentów.



Rysunek 4. Cztery komponenty ocen kształtujących – pozytywny wpływ na mentalność studenta

W ocenianiu kształtującym wyróżnia się cztery kluczowe komponenty:

1. Oceny prognozujące - zawierają ćwiczenia, pytania, i / lub problemy, które tworzą kontekst prawdziwego życia, w tym wątpliwości lub decyzje które należy uwzględnić. Aby przygotować się do oceny prognozującej, nauczyciel powinien zapytać „W jakiej sytuacji można się spodziewać, że studenci będą potrzebować wiedzy z kursu?” Następnie należy utworzyć zadanie, które powieli kontekst prawdziwego życia. Problem powinien być częściowo otwarty, z pewnymi założeniami i ograniczeniami umożliwiającymi ocenić jakość odpowiedzi studentów. Przykładowo zamiast zadać pytanie:

CZY W BAŁTYKU MOŻE POWSTAĆ FALA PORTOWA?

można sformułować zadanie: Wyobraźmy sobie falę portową, która ma prędkość fali do 900 km/h. Uzasadnij, czy wymiary Bałtyku umożliwiają powstanie fali portowej, czy też nie?

Fick (2003) zaproponował inny przykład w nauczaniu geografii świata. Przy ocenianiu w spojrzeniu wstecznym prosi się studentów o podanie jakie są różnice w populacji i zasobach w poszczególnych krajach w południowo-wschodniej Azji. W ocenie prognozującej, czyli przyszłościowej prosi się studentów o wyobrażenie sobie, że pracują dla firmy, która chce ustanowić się w tym regionie. Firma oczekuje opinii studentów na temat tego, które państwo posiada niezbędną stabilność polityczną, perspektywę wzrostu gospodarczego i siłę nabywczą na ich produkt, itp. Tak sformułowane pytanie, zadane studentom, pomaga im wyobrazić sobie sytuację, w której mogliby faktycznie skorzystać z tego, czego się nauczyli w trakcie kursu.

2. Nauczyciele powinni jasno określić kryteria i standardy, które będą stosowane w procesie oceniania pracy studentów. Nauczyciele muszą zadać sobie pytanie: „Jakie są ogólne cechy lub właściwości wysokiej jakości pracy w zakresie studiowanego przedmiotu?”. Jasne przedstawienie kryteriów nastawia pozytywnie studentów do oceny ich pracy.

3. Jest również ważne, aby nauczyciele stworzyli studentom możliwość angażowania się w samoocenę. Po studiach, studenci muszą ocenić swoje wyniki, a zdobywanie tej umiejętności można rozpocząć w ich trakcie, początkowo w grupach, a później indywidualnie. Studenci uczą się omawiać i generować odpowiednie kryteria oceny i stosować je do własnej pracy.

4. Aby studenci uczyli się, jak otrzymywać lepszą ocenę, nauczyciele muszą przekazać swoją opinię zwrotną [patrz: Przestrzeń relacji, rozdział 4.2. Feedback].

BIBLIOGRAFIA

Anon (2014). Liczba kandydatów na miejsce w roku akademickim 2013/2014 studia stacjonarne. Gdańsk: UG. http://ug.edu.pl/sites/default/files/_nodes/strona/5823/files/progi_stacjonarne_1314.pdf.

Anon (2015). Ideatorium. III Ogólnopolska Konferencja Dydaktyki Akademickiej, 9-10 kwietnia 2015 r. Gdańsk: Wydział Biologii Uniwersytetu Gdańskiego.

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997). Psychologia społeczna. Serce i umysł. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Bandura S. (1981). Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela. Warszawa: PWN.

Bonwell C.C., Eison J.A. (1991) Active learning: creating excitement in the classroom. Washington, DC: ASHE-ERIC Higher Education Reports.

Bruner J.S. (1978). Warunki działalności twórczej. Warszawa: PWN.

Buzan T. (2004). Mapy twoich myśli. Łódź: Ravi.

Cieszyńska A., Dudziak R. (2015). Co jest w cieniu? Czyli o preferowanych przez studentów kompetencjach nauczyciela akademickiego. Gdańsk: UG, Ideatorium 2015.

Covey S.R. (2004). The 8th habit: from effectiveness to greatness. USA: Running Press.

De Bono E. (1995). Naucz się myśleć kreatywnie. Warszawa: Prima.

De Bono E. (1996). Sześć kapeluszy, czyli sześć sposobów myślenia. Warszawa: Medium.

Dobrołowicz W. (1995). Psychodydaktyka kreatywności. Warszawa: WSPS.

Fink D.L. (2003). A self-directed guide to designing courses for significant learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Gee J.P. (2008). Learning and games, [w:] K. Salen (red.). The ecology of games: Connecting youth, games and learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 21-40.

Guilford J.P. (1950). Creativity. American Psychologist, 14.

Guilford J.P. (1978). Natura inteligencji człowieka. Warszawa: PWN.

Harris R. (2012). Some ideas for motivating students. Evaluating internet research sources: VirtualSalt Home. <http://www.virtualsalt.com/motivate.htm>

Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. Review of educational research, 77, 1, 81–112.

- Heller M. (2013). *Moje dwie drogi do jednego celu, w rozmowie z Giulio Brottim*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Hessen S. (1935). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Nasza Drukarnia.
- Izdebska J. (2007). *Współczesne dzieci – sukcesy i porażki*, [w:] R. Piwowarski (red.). *Dziecko – sukcesy i porażki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jeziorska J. (1995). *Szkolne pytania, czyli dylematy nauczania*, Warszawa: Wydaw. Salezjańskie.
- Kalinowski M. (1980). *Nauczyciel jako odpowiedzialny twórca swojego autorytetu*. *Życie Szkoły*, 10.
- Kapp K.M. (2012). Games, gamification, and the quest for learner engagement. *T+D*, 66, 6, 64-8.
- Kostrzewa D. (2015). *Coach wspiera mistrza? Możliwości wykorzystania nowych metod i procesów w zakresie wsparcia pracy dydaktycznej kadry uniwersyteckiej*. Gdańsk: UG, Ideatorium 2015.
- Kozłowski J. (1966). *Nauczyciel a zawód*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lee J.J., Hammer J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15, 2.
- Lewandowska-Walter A., Radziwiłowicz R., Srokowski Ł. (2010). *Książeczka Trenera*. Gdańsk: Funcja Odyssey of the Mind Poland.
- McGonigal J. (2011). *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. New York, NY: Penguin Press.
- Nakoneczna D. (1993). *Wychowanie jako zadanie*. Warszawa: TST.
- Nęcka E. (1994). *TRoP... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*. Kraków: Impuls.
- Nęcka E. (2002). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B. (2005). *Trening twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Nicol D., MacFarlane-Dick D. (2006) Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback. *Studies in Higher Education*, 31, 2, 199-218.
- Pauluk D. (2010). *Uniwersytet w blasku ideałów i cieniu codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny*, [w:] D. Pauluk (red.). *Student na współczesnym uniwersytecie*.
Ideały i codzienność. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rock M. (2004). Transfiguring it out: converting disengaged learners to active participants. *Teaching exceptional children*, 36, 5, 64-72.
- Rozmus A. (2013). *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*. Warszawa: Wolter Kluwer Polska.
- Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Stahl G., Law N., Cress U., Ludvigsen S. (2014). Analyzing roles of individuals in small-group collaboration processes. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9, 365–70.

- Steiner I.D. (1972). *Group Processes and Productivity*. USA: Academic Press.
- Stott A., Neustaedte C. Analysis of gamification in education. <http://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf>
- Stróżewski W. (1983). *Dialektyka twórczości*. Kraków: PWN.
- Szmidt K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Szrot A. Ćwiczenia budujące zaufanie. http://bialystok.zhp.pl/upload/files/baza/druzyny/wiczenia_buduj%C4%85ce_zaufanie.pdf
- Śnieżyński M. (2000). O autorytecie nauczyciela akademickiego. Konspekt, Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie, 3.
- Tokarz A. (1985). *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław: Ossolineum.
- Tuckman B.W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological bulletin*, 63, 6, 384-99.
- Tuckman B.W., Jensen M.A.C. (1977). Stages of small group development revisited. *Group and organization studies*, 2, 4, 419-27.
- Walasek S. (2006). *Mistrz – nauczyciel w kalejdoskopie tradycji i ponowoczesności*, [w:] A. Szerląg (red.). *Problemy edukacji w szkole wyższej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.